التربيـة والمجتـمع

رؤيـة نقـديـة

فـى

(المفاهيم، القضايا، المشكلات)

د. شـــبـــل بـــدران
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

دار المعرفة الجامعية
٤٠ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

الـكـتـاب : التربية والمجتمع

الـكـاتـب : د. شبل بدران

الـطـبـعـة : الثانية ٢٠٠٣

رقـم الايـداع : ٩٩/٢٠٧٤

الترقيم الدولى : ISBN 977 - 273 - 214 - 9

المـطـبـعـة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل – ت : ٠٣/٤٨١٩٦٤٨

الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية – القاهرة الصحراوى – ت : ٠٣/٤٧٠٠٥٢٣

الـنـاشـر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ش سوتير – الازاريطة الاسكندرية

٣٨٧ ش قنال السويس – الشاطبى – الاسكندرية

ت.فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ – ت: ٥٩٧٣١٤٦

التربيـة والمجتمع

رؤيـة نقديـة

فى

(المفاهيم ،القضايا ،المشكلات)



الإهـــداء

«إلى كل الذين يسعون ويعملون نحو بناء مجتمع جديد...

إلى كل الذيـن يسعـون ويعملـون بعرقهم نحـو بنـاء إنسان جديد...

إلى كل الذين تشغلهم هموم مجتمعهم، فيعملون فكرهم وعقولهم، نحو فهم هذه الهموم... وتجاوزها.

إلى كل الذين يسعون ويعملون بأمانة نحو تطوير مجال الدراسات التربوية والنفسية...

آليهم... واليهم جميعاً أتقدم بهذا العمل المتواضع...

شبل بـدران

بدلا من المقدمة

عندما يكون مجال الحديث هو التربية، يصبح الأمر بالغ الصعوبة، لأن التربية ليست أحد شواغل المتخصصين فيها فحسب، وإنما تمثل إهتماما شعبياً لايستطيع المتخصص فيها أن يتجاهل آراء الناس وإهتماماتهم وإتجاهاتهم نحو الصورة التى يحلمون بها لأولادهم، بل يصل الأمر إلى حد عدم القدرة على تجاهل الأحلام الوردية لتلك البراعم الصغيرة المتفتحة، التى تشكل عصب الحياة فى المستقبل.

فالمستقبل، باعتباره الغد المشرق الذى نحقق فيه آمالنا وأحلامنا وطموحاتنا التى نسعى إليها بلا كلل أو ملل، نتشارك جميعا - متخصصين وغير متخصصين - فى رسم ملامحه. وأداتنا فى تنفيذ هذا الحلم. هى: التربية. ولو كان لنا جميعا حلما واحدا لهان الأمر، وما إنسقنا لتفريعات ودورب تنظيم الفكر الاجتماعى فى عمومياته والفكر التربوى بعمومياته وخصوصياته.

وطبيعة الأمور تؤكد لنا، أننا لابد وأن نختلف، وأن نتفق أحيانا. ولو جاء «سقراط» بحواره العظيم لأخذ بهذه الحقيقة، ومع الاختلاف نحتاج إلى الحوار السقراطى حتى يمكن أن يصل كل منا إلى أفضل صيغة لتربية الناس كباراً وصغاراً. فالكل ساخط وغاضب لما يمارس اليوم من تربية للنشئ والكل يلق بالتبعة علينا نحن المتخصصين. وحتى نصل إلى أن نكون فى مستوى هذه الأمانة التى القى الناس بحملها على عاتقنا، لابد أن نتحاور حول قضايا التربية الهامة:

ماهى التربية ....؟ من هو المعلم .... ؟ من الأحق بالتعليم .... ما الذى يجب أن تفعله التربية فى عالم اليوم الصاخب والمتصارع وسريع التغير .... ؟ من أين نستمد أهداف التربية التى ننشدها .... ؟ ومن المطالب بتحقيقها ...؟ هل هى: المدرسة، الأسرة، الوسط الاجتماعى، المصنع، الحزب السياسى، التليفزيون، الراديو، المسجد، الكنيسة، أم الصحافة؟

تلك همومنا نحن رجال التربية، ولكنها ليست هموم الحزين اليائس، إنها هموم من يعرف كيف تؤدى الأمانة والرسالة، أو هموم من يبحث كيف تؤدى الأمانة والرسالة.

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم، يسير فى رحلة طويلة فى عالم المفاهيم، حتى يقف إلى المفاهيم المعاصرة والمعاشة للتربية.

وتبدأ رحلة الكتاب بفصل عن علم الاجتماعى التربوى: إطلاله تاريخية، ويناقش هذا الفصل اسهامات إميل دور كايم فى التربية بوصفها نظام اجتماعى، وكذا للاتجاه النقدى الذى يتزعمه «صمويل بولز» و «هربرت جينتيس» و «مايكل آبل» و «بيير بورديو» و «استابليه» وغيرهم من أصحاب الاتجاه النقدى فى التربية. ويناقش أيضا تطور التربية والفكر التربوى فى عصر النهضة والاتجاه الانسانى فى التربية، وتأتى مناقشة هذا الفصل فى سياقاتها الاجتماعية، مما يبرز الدور الاجتماعى للتربية وللفكر التربوى.

أما الفصل الثانى عن التربية: ماهيتها وضرورتها للفرد وللمجتمع. حيث يطرح هذا الفصل أهم المفاهيم العامة، ويتعامل معها بوصفها ضرورة فردية وضرورة مجتمعية فى ذات الوقت، وذلك من خلال نظرة نقدية لتلك المفاهيم والمصطلحات التربوية الشائعة.

وتستمر الرحلة، بفصل ثالث عن التربية النظامية واللانظامية، أو أدوات التربية ووسائطها الشائعة، وهى تتكاتف جميعاً نحو تحقيق الهدف الأسمى المنشود للتربية. وهو بناء الإنسان، وخلق الشخصية المتكاملة الناقدة الواعية والقادرة على تطوير الحياة فى المجتمع.

وفى الفصل الثالث يتعرض الكتاب لبعض المصطلحات والمفاهيم الشائعة فى حياتنا التربوية والتعليمية ملقيا الضوء عليها كاشفا النقاب عنها حتى يتيسر لدراسى التربية الوعى بتلك المفاهيم وفهمها من أجل التعامل معها.

أما الفصل الخامس فهو خاص بالتعليم كمهنة، ويطرح العديد من التساؤلات حول مهنة التعليم وذلك من أقدم العصور وللآن، كيف تطورت، وعلاقتها بالمهن والوظائف الأخرى، وموقعها من التدرج المهنى وتصنيف المهن والوظائف. وأخيراً يطرح الاشكالية بين النظرية والممارسة فى مهنة التعليم.

أما الفصل السادس فيناقش العلاقة الجدلية بين التعليم والتنمية بمفهومها الواسع، حيث تطرح تلك العلاقة موقف التعليم من سوق العمل ومن سياسة تحرير الاقتصاد، وكذلك موقف التعليم من الراغبين والساعين للالتحاق به، هل يتم ذلك بتوسيع الفرص التعليمية أمام الرغبين فى التعليم أم أن التعليم حق للانسان المعاصر وتطبيقا للقوانين والمواثيق الدولية التى تعد الدولة مسئولة مسئولية كاملة عن توفير التعليم للناس اينما وجدوا وكيفما كانوا أم تضيق فرص التعليم لاحتياجات سوق العمل. تلك العلاقات الشائكة وغيرها يناقشها هذا الفصل.

أما الفصل السابع فيتعرض لضرورات تطوير التعليم والمستجدات اللازمة لعملية التطوير، ويطرح هذا الفصل نقاشا نقديا حول العديد من قضايا التعليم، المعلم، المناهج الدراسية، الدروس الخصوصية، المجانية، تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم... الخ

والله من وراء القصد

الاسكندرية فى يناير ١٩٩٩

د. شبل بدران

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية



الفصل الأول

علم الإجتماع التربوى
«إطلاله تاريخية»

- اسهامات إميل دور كايم.
- الإتجاه النقدى.
- تطور التربية فى عصر النهضة.
- العقيدة المسيحية والتربية.
- الاتجاه الانسانى.



علم الاجتماع التربوى
إطلاله تاريخية

أولاً : اسهامات «إميل دوركايم» :

قدم إميل دوركايم Emile Durkheim (١٨٥٨ -١٩١٧) وحده بين الشخصيات العظيمة فى علم الاجتماعى الكلاسيكى تحليلا للعملية التربوية كجزأ هام لنظريته العامه فى علم الاجتماع، فقد اعتنى بأصول ونتائج تلك القيم الاخلاقية والتى إعتبرها على حد رأيه أساساً للنظام الاجتماعى، وقد درس المؤسسات التعليمية كى يلقى الضوء على العملية التى تمسك المجتمع بعضه ببعض. فقدكانت التربية الوسيلة التى خلد بها المجتمع نفسه، وكان لها دورا أكثر تعقيداً: فالتربية تعد مواطنا وفيلسوفاً وسياسياً على حد سواء، حيث يعتقد دوركايم أن التغير التربوى لم يكن فقط انعكاسا مهماً للتغير الثقافى والبنيوى غير المنظور لكنه ايضا يعد ممثلا فعالاً فى تلك العملية، ومن هذا المنظور قد لايكون هناك تحليلا ما متكاملا للثبات والتغيير فى مجتمع ما بدون فحصٍ سليم لنظامه التربوى.

قد يعرف القليل أن دوركايم كان أول عالم اجتماع يتقلد منصباً فى جامعة باريس ولم يدخل السوربون قط كعالم اجتماع، فعلم الاجتماع كان يعمل على ابراز هويته فى نهاية القرن الماضى، ولم يقبل هذا العلم فى البداية فى جامعة السوربون، وفعلا وكما أورده تلميذة موريس هلباس Maurice Halbwashs كان دوركايم قادرا على إدخاله فقط ضمن نطاقه كأستاذ فى علم التربية، وباستلام دوركايم وظيفته فى جامعة باريس قام باعطاء سلسلة مشهورة من المحاضرات أكسبته مكانته كمؤسس لعلم الاجتماع التربوى.

واذا ما تم التسليم بأن دوركايم يُعد حتى الآن الأب المؤسس للجهود المتعلقة بدراسة المؤسسات التربوية علمياً فإن كتاباته حول هذا الموضوع تميزت بتأثير خاص على البحوث التربوية اللاحقة[1]. وتأكيد على ذلك فإن بعضا من إنتاجه تم تداوله بطريقة غير مباشرة، فالقارئ الآن لبحث «بارسونز Parsons» الكلاسيكي **«الفصل المدرسي كنظام اجتماعي»** مثلا لاينطلي عليه التأثر الكبير لبارسونز بكتاب دوركايم «علم الاجتماع والتربية» Education and sociology لكن بجانب مجموعة المراجع القليلة المتناثرة التي تركها دوركايم فإن تأثيرات هذا العمل الإبداعي الكبير على البحوث الأخيرة في علم الاجتماع التربوي كانت لاتذكر، وأيضا فلم يكن لعمله «التربية الاخلاقية» والذي كان موجوداً في ترجمة انجليزية منذ سنة ١٩٦١ أثر بائن على البحوث التربوية.

لقد كان هناك عدداً من المناقشات في التربية الاخلاقية والتي كان لها بوضوح صدىً سابقاً لأوانه، لكن تحت الاخلاقية الصارمة للكتاب وسيكلوجيتها البدائية هناك تحليل ثاقب للفصل المدرسي كممثل للتنشئة الاجتماعية – وفي الفترة التي يتميز فيها البحث في علم الاجتماع التربوي بغزارة الدراسات عن المدرسة باعتبارها النظام الاجتماعي، قد تكون هناك خيبة أمل اذا استمر تجاهل التحليل الاجتماعي الأولى للفصل كمجتمع صغير. إن أقل ما عرف جيداً في عالم الانجلوساكسون عن «علم الاجتماع والتربية» أو «التربية الاخلاقية» في إعتقادى هو الكتاب الذى تضمن أعظم مساهمات دوركايم في علم الاجتماع التربوي وهو **«تطور التعليم في فرنسا»** وهذا الكتاب لم يطبع في فرنسا إلا بعد عقدين من موت دوركايم وهو يتكون من سلسلة من سبعة وعشرون محاضرة القاها دوركايم في السوربون في الفترة من ١٩٠٤–١٩٠٥ في دورة دراسيه عن تاريخ التعليم في فرنسا، وحتى الآن لم يتوفر من هذا الكتاب ما هو مدون باللغة الانجليزية – عدى مقتطف مختصر طبع في مجموعة «انتوى جيدنز Anthony

Giddens» عن كتابات دوركايم. من هنا فإن الحاجة ماسة الى ترجمة كتاب «دوركايم» «**تطور التعليم فى فرنسا**» لأن ذلك سوف يساعد على إبراز قيمه وأهمية هذا العمل الذى أهمل طويلا، وسيعد ايضا مساهمة كبيرة فى القاء الضوء على نشأة علم الاجتماع التربوى ودور «دوركايم» فى ذلك.

ولا شك أن الجانب الاجدر بالاهتمام فى هذا الكتاب هو الطريقة المثالية التى يجمع فيها دوركايم تحليله عن مضمون العملية التربوية مع فحص لمكانه النظام التعليمى فى البيئة الاجتماعية الكبرى. طبقا لرأى دوركايم فإن من غير الممكن فهم التغيرات فى المنهج وطريقة التدريس دون تحليل الحركات الاجتماعية العامة التى أحدثتها، وهذا يبدو واضحا فى تحليله للمثل التعليمية لعصر النهضة، والتى مرجعها إلى تغيرات بنيوية، خاصه فى العلاقات الطبقية التى تحدث فى مجتمع العصور الوسطى، وبالمثل ففى تحليله للتعليم اليسوعى وجد أن الابتكارات التى ادخلها اليسوعيون إلى مجال التعليم أتت بنجاحها من توافقها مع الاتجاه النامى نحو المذهب الفردى Individualism فى القرن السابع عشر فى أوربا. إذا فدوركايم يرى التغيرات فى المثل التربوية والتطبيقات كعملية إبداع فى المجتمع الكبير، لكن هذا لامحالة سيتعارض مع الرأى القائل أن التغيير التربوى له نتائج اجتماعية خطيرة، وفى تحليل رائع لآثار التعليم اليسوعى على الثقافة الفرنسية يعزى دوركايم صدق كل فنون الأدب الفرنسى فى القرن السابع عشر بأنواعه وسياسة القرن الثامن عشر بمثلها العامه إلى العالمية المجردة Abstract Universalism للتعليم اليسوعى[٢]. وإذا ما رسخ التغير التربوى اخيراً خارج النظام التربوى فإن نتائجه أيضا ستمتد إلى أبعد من المدرسة، لكن سواء اكان الفرد ينظر إلى أصل التغيرات فى المثل التربوية وللطبقات أو لآثارها فإن التحليل الاجتماعى السليم لمحتوى التدريس

والمنصب اهتمامه على بيئة الحياة اليومية فى الفصل الدراسى سوف لن يغفل البنية الاجتماعية التى تقع فيها المدرسة.

ودراسة «مارتن ترو Martin Trow» لخطوات التطور التاريخى للتعليم الثانوى الامريكى تعد فى التقليد الحديث من الوظيفة المتطورة. انه تحليل لتحول المدرسة الثانوية الامريكية من محطة بشرية إلى مؤسسة تأهيلية للبشر ترتكز فى جهودها لتفسير الزيادة السريعة فى القبول بالمدرسة الثانويةو التعليم العالى على التغيرات فى البنية المهنية، وعلى الرغم من إيجاد مصدر للعوامل الثقافية والايديولوچية فإن هذه الدراسة فى جوهرها دراسة وظيفية تقنية حيث يرى «ترو» أن التغير فى قطاع العماله من بنية بسيطة نسبيا يهيمن عليها عمال الصناعة والزراعة إلى بنية معقدة نامية والتى فيها يصير عمال الرابطة البيضاء يسيطرون كقوة دافعة خلف إتساع وتباين التعليم الثانوى الأمريكى. يقدم «ترو» دليلا عملياً رائعاً لدعم بحوثه.

لكن هناك انتقادات حديثة وضعت تساؤلات عن صحة جداله، «فروبرت دريبن Robert Dreeben» نفسه كأحد اتباع المذهب الوظيفى Functionalist وواحد من المعجبين باعمال «ترو» عاين الدليل ووجد أن التوسع التعليمى يفوق كثيراً أى نمو غير محتمل فى المتطلبات المهنية، فالتغيرات فى المتطلبات التقنية للاعمال تعمل بالتأكيد على تفسير جزء من التوسع فى القبول، لكن تحليلا للمعلومات التاريخية من مكتب الولايات المتحدة «لسينوس Cenus» أوضح أن مقال ترو يروى فقط جزءا من القصة. فأكثر من ذلك أن هناك تفكك تاريخى مؤكد فى جدال ترو Trow والذى على الرغم من تأكيده عموما على أن التغيرات فى وظائف النظام التعليمى تأتى من التغيرات فى قطاع العمالة فهو يرى أن التغيرات المنهجية فى بداية القرن العشرين كانت قد اوجدتها المشكلات التى طرحت بفعل الصفات

الشخصية للأطفال المهاجرين الفاقدى الثقافة أكثر من التغيرات البنيوية فى الاقتصاد المشترك الظاهر للعيان والذى أوجد متطلبات جديدة فى النظام التعليمى(٣).

إن ما يخفى وراء عمل «ترو» هو الافتراض بأن اتساع التعليم يؤدى أوتوماتيكيا إلى هرم من المدارس والكليات. وهذا الافتراض والذى يعد نتيجة مباشرة للنظرية الوظيفية Eunctionalism الخاصة بطبيعة التعليم والذى كان موضع نقاش من مؤيدى نظرية الصراع Confilct Theory. يحتمل أنه ليس هناك مقال طرح مواضيع قسمت نظريتى الصراع والوظيفية الخاصتين بالتعليم بوضوح عدى بحث«راندل كولين Randall Collin» حول طبيعة التعليم، وهو نقد شديد للنظرية الوظيفية التقنية الخاصة بالتعليم، فلقد قدم كولين دليلاً على الرغم من أنه غير مقنع يقصد من وراءه دعم رأيه القائل بأن المنافسة بين مجموعات الوضع الواحد Status Groups من أجل المؤهلات التعليمية الضرورية لتوظيفه سياسة تعتبر مسؤولة عن تحريك القبول التعليمية بطريقة حلزونية، ومفهوم «مجموعات الوضع الواحد» بطبيعة الحال فكرة «ويبريان weberian» كون الاعتقاد بأن العضوية فى مجموعة الوضع الواحد تحمل معها إحساساً أكثر أو أقل وضوحاً للعضوية فى ثقافة جزئية معينة(٤).

ومن هذا المنظور نفهم أن عمليات الاختيار التعليمى التى يفضلها اتباع المذهب الوظيفى مثل ترو ترى التطورات المحتومة للحاجة بتزويد القطاع التقنى بالعمالة قد ينظر إليه كنتيجة لصراع القوة بين المجموعات المتنافسة من أجل السيطرة الثقافية. دخلت الطبقة الاجتماعية إلى نظرية كولينز المتعلقة بطبقية التعليم كواحدة من ثلاث حدود ممكنه لعضوية مجموعة الوضع الواحد مع (مركز القوة والشروط الثقافية)، لكن وباتباع ويبر فإن نظريته تعطى أولوية للحدود الثقافية عن الصراع الاقتصادى. ونظرية الصراع

التى تضع الطبقية الاجتماعية مباشرة فى بؤرة تحليلها للنظام التعليمى موضحة فى أعمال «صامويل باولز Samuel Bowels» الاقتصادى المؤيد لماركس الذى كتب مع رفيقه «هيربت جينتس Herbert Gintis» سلسلة من المقالات تشكل نقداً شاملا لرأى المذهب الوظيفى المتعلق بدور التعليم فى المجتمع الرأسمالى المتقدم، ولقد كان أثره على الباحثين الصغار الرادكالين فى امريكا لابأس به.

ثانياً : الاتجاه النقدى :

إن أحدى السمات الواضحة لعمل باولز وجينتس (المدى النظرى العام) تعد واضحة جليه فى مقاله الذى يستنبطه من الكتب التاريخية والاقتصادية وعلم الاجتماع لتقديم تحليل بنيوى عن النظام التعليمى فى المجتمع الامريكى، فى هذا الاختيار الخاص كان عن دور التعليم فى زيادة الانقسام الاجتماعى للعماله، وفى هذا يجادل باولز على أن التفرقة الاجتماعية نقلت من جيل إلى جيل عن طريق الاختلافات المرتبطة بالطبقية فى الاسرة والمدرسة المتجاوبة مع العلاقات الاجتماعية الهرمية فى مكان العمل.

لقد كان باولز وجنيتس منشغلين أكثر فأكثر بالتغير الاجتماعى، ولمحاولة الالتصاق به فقد اعطيا اهتماما جديدا لفكرة ماركس Marx القديمة المتعلقة بالصراع الطبقى، وفى آخر عمل لهما أكد «باولز وچينتس» على أية حال على رأيهما القائل بأن النظام التعليمى الحالى ليس فقط نتاجا للسيطرة الرأسمالية لكنه تسوية (على الرغم من عدم عدالتها) بين مصالح الطبقات الاجتماعية المهيمنة والطبقات المهيمن عليها، وحصيلة هذه التسوية يحددها واقع الصراع بين الطبقات الاجتماعية، ويعتبر العمال مشاركون فاعلون فى النضال. وهذا المفهوم للصراع الطبقى الذى يرى بصعوبة فى «التعليم غير المتكافئ واعادة وجود الانقسام الاجتماعى للعمالة» صار عنصراً أساسيا للنظرية الأخيرة «لبولز وچينتس» المتعلقة بزيادة المردود التعليمى والتغير.

والمعيار المستخدم نادراً فى كلتا التحليلات الصراعية والوظيفية المتعلقة بالتعليم والبنية الاجتماعية هو طريقة المقارنة[٥].

مثال واحد ومن المحتمل أنه المثال المُستدل به على نحو واسع فى تاريخ التربية وعلم الاجتماع وهو التحليل المقارن الفريد «لرالف تيرنر Ralph Turner» المتعلق بالأنظمة التعليمية فى بريطانيا والولايات المتحدة (الحركة المنافسة والنظام المدرسى) التى تستخدم برنامج تيرنر كرأيه فى التحول Peparture. طور «هوبر Hopper» اسلوبا منظما للانظمة التعليمية، كان غرضه أن يقدم اطارا مفهوما ليشجع نظريا البحوث التجريبيه، وقد اقترح هوبر طرقا متعددة والتى فيها يوضح أن تحليل الاختلافات البنيوية بين الانظمة التعليمية سيوضح المعرفة الحالية. والفكره الرئيسية فى اطار هوبر هى دراسة الأبعاد المتعددة لعملية الاختيار التربوى، والعنصر الهام فيها هو التحليل المقارن للايديولوجية التربوية.

وهنا يبدو أن هوبر يرتكز على أرضية ثابتة، فبخصوص عملية الاختيار التربوى تعد من ضمن المواضيع التى بحثت أكثر فى علم الاجتماع المتعلق بالتعليم لكنها بالضبط تركز على الاختيار الذى وقع تحت هجوم من طرف «جون ديفز Jonan Davis»، وطبقا «لديفز» فإن «دراسة هوبر» كان لها الأثر اللامحمود فى توجيه البحوث التربوية للدراسة المتعلقة بالوظيفة الخفية للتعليم فى إختيار الناس للأعمال دون توضيح الوظيفة المتعلقة بالمعرفة التدبيرية managing knowledge. وقوة نقد ديفز تكمن فى تحديده للمشكله الأساسية التى تم تجاهلها بوجه عام من قبل علماء الاجتماع المعنيين بالتعليم – وهى المتعلقة بمحتوى التعليم، ومع ذلك فإن مشكلة تنظيم وتحويل المعرفة فى المؤسسات التعليمية بكل تأكيد ليس له علاقة بموضوع الاختيار التعليمى. إن نماذج الاختيار لاتؤثر فقط على ما يدرس وكيف يدرس لكن أيضا لمن يدرّس، وهذا يعنى أنها عوامل هامة لتوزيع المعرفة[٦].

فعلا إن «ديفز» يصر على أن الدراسات المتلعقة بالمعرفة التربوية – إذا ما أرادت على أن تبرهن على أنها نيره– يجب أن تتحد فى النهاية مع تحليلات البنية الاجتماعية. إن أحداً لم يستوعب هذه الفكرة بوضوح أكثر من مؤسس علم الاجتماع التربوى وهو «اميل دوركايم». قد لايوجد مثال أفضل للبحث الذى تضمنه أكثر من العمل الذى بدأنا به الحديث وهو «**تطور التعليم فى فرنسا**» لإميل دوركايم.

ثالثاً : تطور التربية فى عصر النهضة[٧] :

تعد التحولات التربوية دائما نتيجة ودلاله على التحولات الاجتماعية فيما يتعلق بأيهما سيتم توضيحه، فالشعب الذى يشعر فى أى لحظة بالحاجة إلى تغيير نظامه التعليمى من الضرورى أن هناك متطلبات و أفكار جديدة قد ظهرت وبسببها لم يعد النظام القديم ملائما. لكن هذه الافكار والحاجات لم تظهر فى وقت واحد، فلو أنها آتت فى أولويه الوعى الانسانى بعدما تم تجاهلها لعصور فإن هذا الأمر يعد ضروريا فى الفترة التى يحدث فيها التغيير وأن هذا التغيير هو المُعبّر عن ذلك. عليه لكى يفهم الانجاز التربوى فى القرن السادس عشر فإننا فى حاجة أولا إلى أن نعرف عموما ما الذى كون الحركة الاجتماعية العظمية والتى اطلق عليها المؤرخون النهضة Renaissance والتى كانت النظرية التربوية إحدى ملامحها.

إن معنى النهضة يُعرف فى الغالب بأنه رجوع إلى روح الازمنة الكلاسيكية، وفعلا هذا بالضبط معنى الكلمة المستخدمة عادة فى تحديد هذه الفترة من التاريخ الأوروبى، وفترة القرن السادس عشر اعتبرت الفترة التى كان فيها الانسان يترك المثل الكئيب للعصور الوسطى والرجوع إلى المرح والنظره الواقعية للحياة التى وجدت فى العالم الوثنى الغابر. ومن الاسباب التى أدت الى هذا التغير فى الاتجاه حسبما يزعم البعض يتمثل فى اعادة اكتشاف الأدب الكلاسيكى، أى الأعمال الأدبية والفنية التى أنقذت

من النسيان الذى أدبلها لعدة عصور، وهذا يعنى اكتشاف الاعمال العظيمة للأدب الكلاسيكى الذى أدى إلى التغير فى نظرة الفكر الأوروبى الغربى، لكن الحديث عن النهضة بهذه الطريقة هو فقط للاشارة إلى ما هو بائن من واجهتها. واذا كان القرن السادس عشر حقيقة قد أوصل التراث الكلاسيكى الى النقطة التى إوصلتها إيّاه العصور المظلمه وأخيرا محاها فإن النهضة ظهرت كحركة لردة فعل فكرية واخلاقية يصعب تفسيرها. علينا أن نفترض أن البشرية ضلت عن مسارها الطبيعى لمدة خمسة عشر قرناً، أى منذ أن كانت تسير للورى لفترة بذلك الطول كى تنتقل إلى مرحلة جديدة فى حياتها. فعلا أن التقدم لايسير فى خط مستقيم، فهو يسير فى منحنيات وملتويات، فالنهوض إلى الأمام قد يتبعه تراجع، لكن أن يمتد ذلك الضلال لفترة الف وخمسمائة سنة فهو تاريخيا غير مقبول.

حقيقة أن هذا المظهر للنهضة ينسجم مع الطريقة التى تحدث عنها كتّاب القرن الثامن عشر، لكن فقط كونهم شعروا بشيئ من الاعجاب للحياة البسيطة للمجتمعات البدائية، فهل نحن نقول بأن فلسفتهم الاجتماعية كانت محاولة لإعادة حضارة ما قبل التاريخ؟ وباعتبار أن رجالات الثورة رأو أنّهم كانوا يقلِدون خطوات قدماء الرومان فهل نحن نرى أن المجتمع الذى نتج عن الثورة يعد تقليداً للمدنية القديمة؟ فالناس الذين انخرطوا فى عمل ما هم آخر من يرى الأسباب الكامنة وراء عملهم، وأن الطريقة التى يمثلون فيها الحركة الاجتماعية لانفسهم والتى هم جزءاً منها يجب أن تكون دائما موضع شك وسينظر إليها على أن لها مقابل خاص من المصداقية.

وبجانب ذلك قد لايكون حقيقة أن الأدب الكلاسيكى لم يكن معروفا خلال العصور التى تحدثنا عنها كونه تم اكتشافه فقط إبّان بداية القرن السادس عشر، وأنه كان الانتشار الذى امتد فجأة إلى أفق المفكرين فى أوروبا. والحقيقة أنه لم توجد فترة واحدة خلال كل العصور الوسطى عندما

كانت هذه الأعمال الأدبية والفنية غير معروفة، ففى كل جيل نجد قليلا من الناس الواعيين المؤهلين القادرين على تقدير قيمة تلك الأعمال أمثال «أبيلارد Abeiard» بطل النقد والذى كان فى نفس الوقت باحثاً أدبياً وفرجيل سينكا Virgil Senca وسيسرو Cicero وأفد Ovid وبوتيوس Boethius وأجستين Augostine. لقد كانت هناك مدرسة مشهورة فى القرن الثانى عشر - تأثرت ومؤسسها بأفكار برنارد دوشارتيه Bernard de Charters- قدمت تعليما كلاسيكيا مشابها لما قدمه اخيرا اليسوعيون Jesuits. ويستطيع الانسان اعطاء الكثير من الامثلة لهذا النوع من التعليم.

فعلا فإن هذه المحاولات عملت على ادخال الأدب الكلاسيكى فى التعليم الذى ظلت قضاياه معزولة، لكنهم لم ينجحوا فى استمالة خيال المدرسين الذى رجعوا ذلك إلى الغموض لكنهم كانوا قادرين فعلا، وكانوا قادرين أن يبرهنوا أن الأدب الكلاسيكى لم يتم تذوقه فى العصور الوسطى، وعليه فلم يكن له دور فى التعليم وليس معنى ذلك أن الناس لم يعرفوا وجوده. وباختصار فإن العصور الوسطى عرفت عن كل مظاهر الحضارة الكلاسكية، لكنها احتفظت بما رأته مهماً، أى ما أجاب عن متطلباتها، واهتمامها الكلى كان منصباً على المنطق وهذا سيطر على أى شيئ آخر. عليه فإذا ما تغير كل شئ فى القرن السادس عشر واذا ما تم الاعتراف فجأة بأن الفن الرومانى واليونانى والأدب كقيمه تربوية غير مقارنة، فذلك حدث فعلا فى ذلك الوقت من التاريخ كونه عد كنتيجة للتغيير الذى حدث فى عقلية الناس. لقد فقد المنطق مكافئته الأولى بينما بالمقارنه كانت هناك حاجة ماسة لأول مرة لنوع من الثقافة المُنتقاه، الأكثر جمالاً و الأكثر تأدباً.

والناس لم يكتسبوا هذا التذوق كونهم اكتشفوا العراقة الكلاسيكية لتوهم بل لقد أخذو منها طرقاً لاشباع التذوق الجديد الذى اكتسبوه. وما يجب أن نبحث عنه إذا هو مقدار التغير فى الاتجاه عند المفكرين والنظرة الاخلاقية للشعوب الأوربية إذا ما أردنا فهم طبيعه النهضة حسبما ذكر على

أنها أثرت فى التفكير التعليمى بطريقة لاتقل عن التفكير الادبى والعلمى. والناس يعدلون نظرتهم الفكرية إلى حد كبير فقط عندما يتم تعديل السمات الاساسية للحياة الاجتماعية ذاتها، عليه قد نكون متأكدين مسبقاً على أن النهضة لم تأت. وأنا أكرر من واقع الصدفة الذى أظهرته اعمالاً كلاسيكية معينه فى ذلك الوقت بل من تغيرات عميقة فى تنظيم المجتمعات الأوربية وأنا لا أستطيع بالتأكيد أن أجادل هنا تكوين صورة مفصلة متكاملة عن هذه التحولات لكن أود على الأقل أن أشير إلى أكثرها أهمية كى أرجع الحركه التعليميه والتى ستتناولها إلى جذورها الاجتماعية(٨).

فى البداية هناك مجموعة من التغيرات المتداخلة فى المجال الاقتصادى،والناس أخيرا تركوا اسلوب المعيشة التافه للعصور الوسطى عندما شلّ انعدام الأمن العام للعلاقات وروح المغامرة، عندما إختنق الطموح الكبير بفعل العدد القليل للأسواق، فقط عندما مكنت البساطة المطلقة لأدواتها وحاجياتها الناس أن يعيشوا فى أنسجام مع الطبيعة. وتدريجيا بدأ النظام بتأسيس – حكومة أفضل وإدارة أكثر كفاءة جمعت ثقة الناس. توسعت المدن وصارت أكثر ازدحاما، والأكثر أهمية من ذلك اكتشاف أمريكا وطريق التجارة عبر الانديز والذى به تمكن النشاط الاقتصادى أن يفتح اسواقا جديدة فى العالم يستطيع التحرك فيها. ونتيجة لذلك ازدادت الرفاهية العامة، وتكدست الخيرات، وساعد بل وطور اكتشاف الثروة على طعم الحياة السهلة والرفاهية الجميلة. وعلى أية حال واذا ماكان هذا التحول محدوداً للعالم الارستقراطى فإنه من الممكن ألا يكون قد أتى بتلك النتائج الاجتماعية الشاملة. لكن أحد الآثار المتعلقة بالثروة المتحصل عليها هو تقريب الهوة بين الطبقات الاجتماعية، ومنذ ذلك الوقت لم تحاول البرجوازية حتى رفع أعينها لتنظر إلى الارستقراطية لما كانت تشعر به على أن هوة كبيرة ثابتة، ووجدت أنه من الطبيعى أن تقود وضعاً مختلفاً، لكن الآن صارت تلك البرجوازية أغنى وبالتالى أقوى وصارت أيضا أكثر تفاعلا

وسعت لتقريب الهوة. وازدادت توقعاتها بازدياد مصادرها جاعلة الحياة التى تعيشـها منـذ ذلك تبدو غير محتملة.

ولم تعد البرجوازية تخشى التطلع إلى أعلى وارادت أن تعيش حياة النبلاء، تزوال أساليب حياتهم وترفهم وكما عبر عنها أحد الكتاب «كان الكبرياء يصل إلى قمته فى كل قطاع من المجتمع وقد بدأت البرجوازية تلبس مثل الإرستقراطية فى المدن تلاه تقليد سكان القرى للبرجوازية فى المدن. ووفقا لكاتب آخر «فإن السيدات البرجوازيات تلين حياة الغموض، فهن الآن يردن تقليد السيدات العظام، وصار من الصّعب تميز الفرق بين النبيل ورجل العامه، ويرى المرء النساء الأقل من العاديات يرتدين فساتين طويله مطرزة بالذهب والفضه واصبعهن امتلأت بخواتم من الاحجار الكريمة. فى القديم كان تقبيل يد السيدات أثناء التحية مقتصرا على الارستقراطيات، والسيدات النبيلات لم يقدمن ايديهن للذى يحضر لأول مرة ولا لغيره على الاطلاق. لكن الآن صار الرجال يندفعون لتقبيل أيدى المرأة التى كان لباسها الحالى مقصوراً على السيدة الارستقراطية، وصار الرجل العادى يتزوج المرأة النبيلة وصار الرجل النبيل يتزوج المرأة العادية، عليه فنحن نرى مخلوقات «مهجنة». عليه فمن السهل القول بأن فهم التغير الكبير الذى حدث فى اسلوب الحياة اليومية قد صاحبه لامحالة فهم فى طريقة التعليم. وإن التعليم الذى وضع لإعداد خريج جيد فى الفنون متمكن بكل إسرار القياس المنطقى والحوار– قد لا يتناسب ومهمة إعداد نبيل أنيق يصبح قادر على المكوث فى البهو وامتلاك كل الملذات الاجتماعية. وعلى أية حال اضافة إلى هذا التحول هناك تحولاً آخر لايقل أهمية عن سابقه، ففى القرن السادس عشر كانت الدول الاوربية العظيمة قد وصلت إلى أكبر قدر من التكون بينما فى القرون الوسطى كان هنالك أوروبا واحدة، الأمة المسيحيه، التى كانت متحدة ومتجانسة. والآن توجد كل دول لوحدها بفكرها وشخصيتها وقيمها وتراثها، فهناك انجلترا واسبانيا والمانيا وفرنسا.

لقد أنتهت الامة المسيحية، لكن استمر الكثير من الناس يعلنون ولائهم للقاعدة المؤسسة والتى لازالت تظهر كثيرا كشيئ مجرد. وكل مجموعة صار لها مسحتها الخاصة فى التفكير والإحساس وطبعها الخاص الذى أثر فى طريقة الاعتقاد والتى كانت مقبولة ابانها من قبل أغلبية المعتقدين. منذ أن ظهرت الشخصيات الاخلاقية العظمية لم تستطع تنمية سوى طبيعتها الفردية، وكونهم لم يستطيعوا تنظيم أفكارهم ومعتقداتهم طبقا لارائهم حتى يمنحوا حقوق التخلى عن المعتقدات المقبولة فإنهم طالبوا بهذا الحق ولمطالبتهم به سيعلنونه، وبعبارة أخرى فقد طالبوا بحقوق الانقسام والاستجواب الحر رغم أنه إلى حد معين، وليس حقوقا مطلقة كون ذلك لا يصدق فى ذلك الوقت. وهنا توصلنا الى السبب الاصلى للاصلاح والمظهر الآخر للنهضة التى كانت نتيجة طبيعية للحركة نحو التخصيص والتعريف Individualization and differentiation اللتان حدتتا داخل الشعب الأوروبى المتجانس. ومن الطبيعى فإن الفلسفة التعليمية قد مهدت الطريق لذلك. لقد رأت الفلسفة التعليمية Scholasticism أن السبب يكون موضع ثقة شخصية عن طريق مواجهته بالاستفسارات وامداده بالتدريب المنطقى الصارم كى يطرح استفسارات جديدة. على أية حال فإنه بين الجرأة المعتدلة نسبياً للفلسفة التعليمية فى نهاية القرن الخامس عشر وبين الإدعاءات التى قدمها قليل من المفكرين الذى تسمع اصواتهم نادراً خارج المدارس، والانفجار الفجائى للاصلاح الذى هّز كل أوروبا هناك تغيرا أجدر بالتنبئ بحقيقه أن قوى جديدة أخذت مجراها. ومن هنا فقد كان هناك عاملا عارضا أتى بالتغيير فى النظرية وتطبيق التعليم.

٤ – العقيدة المسيحية والتربية[٩]:

لقد لعبت العقيدة المسيحية أيضاً دوراً كبيرا فى تعليم القرون الوسطى بالنسبة للنظام التعليمى فيما يختص بعدم التأثر بالتحولات التى كانت تمر بها. كذلك فقد شكل العامل الاقتصادى تأثيراً موازياً، فقدكان واضحا أن

المثل الفنى والجمالى للعصور الوسطى لا يتناسب والتلاميذ الذين تعودوا طعم الرفاهية وحياة الترف، وكون هذا المثل كان مثل المسيحية، فإن المسيحية ذاتها تأثرت بهذه الظاهرة. واذا ما تقبل البربريون Barbarians المسيحية بسرعة فإن ذلك بسبب صلاحيتها ومخالفتها لما أتت به الحضارة مثل ازدرائها لمتعة الحياة. والمجتمعات التى تعلمت كيف تتذوق لذة الحياة لاتسطيع أن تتمشى مع المذهب الفلسفى الجديد الداعى إلى التضحيه وانكار الذات والتقشف والمعاناة، والافراد يرون أن هذا النظام يخالف أحاسيسهم واشباع حاجاتهم، والناس يشعرون بالحاجة إلى مراجعة وتفسير كل مذهب يتعارض مع الطبيعة بالطريقة التى تجعله يتمشى مع طموحات عصرهم، ولكن قد ينظر إلى هذا التفسير والتأويل والفحص والكشف على أنه تقزيم وتحجيم للعقيدة. يبدو الآن واضحا أن مذهب الفلسفة المدرسية لم يتمكن من اشباع الاذواق والميول الجديدة بل معادياً لهم، وكون هذا المذهب لم يأتى بأهمية فهو لم يتردد فى تحريف اللغة كى يشبع حاجيات التفكير دون الأخذ فى الاعتبار للطهارة والانسجام، ونتيجة لذلك فقد كان موضع جدال كونه لم ينمىّ الذوق الجميل الرقيق، بل الأراء المتصلة المحددة القابلة للمعارضة. والأكثر من هذا فإن الجدال قد يشجع خشونه الاسلوب مقارنة بما تعارف عليه الفرسان النبلاء فى مسابقاتهم والاعمال المماثله.

و الطالب فى العصور الوسطى كان يهمه بالدرجة الأولى طحن خصمه بالجدال دون مراعاة لما إذا كان ما يقدمه جذاباً أم لا. ومظهره الغير مرتب وسلوكه الخشن واسلوبه يعبر عما يجول فى خاطره. وهنا نرى اننا قدمنا شرحاً وافيا عن لماذا خاف أبناء الجيل الجديد من مذهب الفلسفة المدرسية وطريقته. ويبدومن أول وهلة أن خبث جدالهم كان خارج النقاش التعليمى الطاهر. ولم يهتم القرن السادس عشر بالفلسفة المدرسيه لأنها انخرطت فى جدال معين أو تطبيقات اكاديمية لافائدة منها بل تكوين مدرسة البربرية والخشونة، ومن هنا جاءت وظهرت فى صورة تكرار كلمات بربرى وبليد

وجلف وقروى فى كتابات إرازموس Erasmus .وبالنسبة لصفوة المفكرين فإن الفلسفه المدرسية «كتاب إرازموس بعنوان ضد البربرية Antibarbarus ، فإن المنتمى لهذه المدرسه عباره عن بربرى يتكلم لغه نادرا ما تكون انسانية – كلام متعجرف، وذكاء شكلى، وهو يستمتع فقط بالجدال والزفرات المنطلقة اثناء الكلام وغيره، وهو الجاهل بكل مكاسب المدنية وكل ماله صله بسحر الحياة. ونحن على الاستعداد للأخذ بالنظام التربوى الذى يكون قادراً على التأثير فى الأفراد الذين يهمهم تقدم البشرية للمزيد من العطاء والمزيد من الكياسه والمزيد من التأدب. والطريقة الوحيدة للنجاح فى تخليص الفكر البشرى من خشونته هى صقله وتخليصه من الشوائب وادراجه ضمن المدنية الظاهرة الراقية كى يصير متشبعاً بروحها، والمدنية الوحيده التى كانت قادرة على ملائمة هذا الشرط فى ذلك الوقت هى مدنية الشعوب الكلاسيكية كونها وضحت وحفظت فى أعمال الكتّاب العظماء والشعراء والخطباء، ومن الطبيعى أن يزود المدرسون المطلوبين لتعليم النشئ بهذه الأعمال القيمة، يقول إرازموس إن الأدب يعمل على تغير الفكر وتلطيف العاطفة واختبار التفجر المشوق للمزاج الطبيعى. ولهذا الغرض لم توجد ولم تتطور آداب أخرى منفصلة عن آداب روما وأثينا.

ومع أخذ هذا فى الاعتبار فإن المحيط الأخلاقى الذى يُشكل فيه الطفل يجب أن يتكون من كل عناصر هذه الآداب عليه فقد انسجم الانتباه الكبير للناس مع الاعمال الأدبية للحضارة الرومانية اليونانية،واذا قدر الشعب هذه الاعمال وأعجب بها وصار يحاكيها فإن ذلك ليس معناه أن هذه الأعمال قد أثرت فى محافظته وانغرست فجأة فى ذهنه بل على العكس من ذلك يدل على أن هذا الشعب قد اكتسب طعم الأدب وطعم نوع جديد من المدنية ليشبع حاجته. واذا ما أهمل هذا الكم الكبير من الأدب حتى الآن فإن ذلك ليس لأنه لم يعرف عنه شيئ بل بالأحرى لأن فضائله لم تلبى أى ضرورة حديثة، وبالمقابل لو أن فضائله شدت إهتمام الناس كقيمه لاتقارن

فإن ذلك كان بسبب أن موقفاً فكرياً جديدا كان فى حالة تطور ولكن ادراكه فقط فى مدرسة الكلاسكيين.قد يتعجب المرء أن السرعة العظيمة فى الاكتشافات التى حدثت فى هذه الفترة لم تكن سوى الاعجاب الشديد بقيمتها وهو الذى دفع الناس إلى أن يسّخروا ابداعهم لايجادها، فلكى تكتشف لابد أن تبحث، والشخص يبحث بجدية عندما يقرن بين الأهمية وما يرغب فى ايجاده. وعليه فالافكار التربوية لاتباع المذهب الانسانى Humanism لم تأتى بفعل الصدفة بل من حقيقه أثرت فى التاريخ الاخلاقى لبلادنا، ومن الصعب المبالغه، وهنا أشير إلى تكوين المجتمع المهذب. فلو أن فرنسا صارت فعلا مركزاً للحياة الأدبية والنشاط الفكرى منذ القرن السادس فصاعداً فإن ذلك بسبب أنه فى ذات الوقت كان هناك تطورا بيننا فى مجتمع معين، مجتمع مفكرين انتجوا شعبا عمل كتابنا من أجله، أنها أفكار وذوق هذا المجتمع الذين اتصلوا به، فمن أجل هذا المجتمع كتبوا ومن أجله فكروا.

كان ذلك هنا فى هذه البيئه المعينة التى رفعت فيها قوة الدفع حضارتنا من القرن السادس عشر إلى منتصف القرن الثامن عشر، وهدف التعليم وكما تصوره «إرازموس» هو إعداد الانسان لهذا المجتمع المحدد المعين. وهنا نرى أيضاً الشخصيه الضرورية، وفى ذات الوقت التيار الراديكالى هى The radical flow لهذه النظرية التعليمية والتى بالضرورة ارستقراطية فى طبيعتها. والمجتمع الذى يتطلع دائما إلى الموضة Fashion يكون حول هيئة حاكمه Court ويختار اعضائه دائما من طبقات الارستقراطيين أو علي الأقل من الطبقات المرفهة. وهنا فعلا يحدث ازدهار للثقافة والموضة والتى يعد رعايتها وتنميتها أكثر أهمية من أى شيئ آخر. فلا إرازموس ولا «فيفى Vives» لديهم إلمام بأن وراء هذا العالم الصغير هناك جماهير يجب الا تهمل وهى التى من أجلها قد يأتى التعليم بمعايير اخلاقية وفكرية وحالة مادية متحسنة.

منذ أن أدرك «أرازموس» أن التعليم المكلف لايتمشى مع كل فرد

استغرب ماذا سيفعل الفقراء! وكانت إجابته على ذلك بسيطة جداً - حيث قال **«اسأل ماذا فى امكان الفقراء أن يفعلوه؟ كيف يستطيع أولئك الذى نادراً ما يطعمون اطفالهم تحمل طول الفترة لهذا النوع من التعليم؟ بخصوص ذلك استطيع الاجابة فقط بالاستشهاد بكلمات لكاتب ساخر - «لاتستطيع أن تسأل على أن ما يمكننا انجازه يجب أن يكون عظيما مثل ما نريده، نحن نوضح الطريقة المثلى لتربية الطفل ولا نستطيع ايجاد طريقة ادراك هذا الطفل»**. وهنا يقوم إرازموس بتوضيح أمثلة فى أن الأغنياء سيساعدون الموهوبين الذين قد يحول الفقر دون تنمية قدراتهم. ويبدو أنه ادرك حتى ولو أمكن تحقيق مثل هذا التعليم لكل فرد فإن المشكلة سوف لن تحل، ومن أجل هذا فالتعليم العام لايشبع حاجات الأغلبية، فعلا فحاجة الأغلبية هى البقاء وما يحتاج إليه من أجل البقاء ليس الفن والخطب المعسولة، انه فن التفكير السليم كى يعرف الانسان كيف يتصرف. لكى يكافح ببسالة فى عالم البشر وعالم الاشياء فإنك فى حاجة إلى سلاح قوى وليس لتلك الزخارف اللمّاعة التى اعتنى بها رجالات التعليم لزخرفة العقل.

فانظر الآن كيف أن الفلسفة المدرسية كانت مملؤة بروح اجتماعية وواقعية نتيجة تجريدها، فى الحقيقة لقد اجاب النقد على الحاجات أو المتطلبات الحقيقية، والصراع الفكرى والمنافسه بين الأفكار تكون جزءاً هاماً وحقيقيا للحياة، والأكثر من ذلك فإن قوة وشدة الفكر التى اكتسبت كنتيجة لتلك الرياضة الذهنية الشاقة يمكن تسخيرها لخدمه نهايات مفيدة إجتماعياً. عليه فنحن يجب أن نحترس من التفكير الذى استخدمته مدارس القرون الوسطى لينتج فقط إشخاصاً يحلمون ويبحثون وراء المثاليات، ويراوغون ويهتمون بالأمور غير المجدية، والحقيقة عكس ذلك، فهناك نرى رجال الدوله ومطارنه الكنيسة ecclesiasical dianitaries والاداريون الذين تم اعدادهم. لقد خلق هذا النظام الذى تم تشويهه كثيراً من الرجال القادرين على العطاء. كان ذلك هو التعليم الذى أوحى به «إرازموس» والذى يعد

اعداداً لايتناسب مع الحياة، فيه حلت البلاغه محل النقد. والآن اذا كان للبلاغه سبباً فى تمييز التعليم فى العصر الكلاسيكى الم يكن التدريب على الفصاحه يشكل فقط مهنة بل المهنة الأهم، وقد كان الأمر كذلك فى القرن السادس عشر عندما لعبت دوراً بسيطا فى العمل الجّدى للحياة.

انها نظرية التعليم التى جعلت البلاغة كتعليم أكاديمى رئيسى قادراً على تنمية الكيفية المتعلقة بترف الحياة وليس ضرورياتها. لتتعرف على ما نتج عن نظريات التعليم فى عصر النهضة عندما ترجمت إلى تطبيق فإنه يجدر بنا التعرف على كيف فهمتها الجامعه وكيف طبقتها. لكن الذى جعل ذلك الإجراء مستحيلا والذى جعل الموضوع أكثر تعقيدا هو التغيير الكبير الذى حدث منذ الوهلة الأولى فى تنظيمنا الاكاديمى، وحتى ذلك الوقت كان للجامعة الاحتكار والتأمل والمسؤلية عن التعليم، عليه فمستقبل أى اصلاحات تعليمية كان يعتمد على الجامعه بل الجامعه وحدها. لكن فى منتصف القرن السادس عشر أنشأت هيئة تدريس جديدة مناظرة للجامعه كان الغرض منها تحطيم احتكار الجامعه وقد حققت هذه المؤسسة سرعة عظيمة فى ريادة الحياة الاكاديمية، وكانت هذه المؤسسة هى مؤسسة اليسوعيون Jesuits corporation ،وجاء موضوع اليسوعية من الحاجة التى شعرت بها الكنيسة الكاثولوكية لكشف الخطر التوسعى المستمر للمذهب البروتوستانتى، وبسرعة فائقة اكتسحت افكار لوثر Luther وكالفن Calvin كل بريطانيا واغلب المانيا وسويسرا والدول السفلى السويد ومساحة لابأس بها من فرنسا.

وعلى الرغم من الاجراءات الشديدة التى أتخذت فإن الكنسية شعرت بأنها عاجزة وبدأت تتخوف فى أن هيمنتها على العالم قد تنتهى كلية. ومن هنا جاءت فكرة اجناتوس ليولا Ignatuis Loyola لتكوين مدافعين دينين لانهاء أو سحق الزندقة henery أن أمكن. لقد ادرك ليولا ان زمن السيطرة على ارواح الناس من طرف الكنيسه قد ولى، فالناس الآن هم يّسرون

انفسهم بأنفسهم وأنهم يعملون على التخلص من الكنسية،عليه فمن الضرورى أن تتحرك الكنيسة إلى جانبهم للتأثير فيهم.

لقد بدأت تلك الشخصيات المعنية فى الظهور والمفكرين والذين كانوا فى الحكم فى العصور السابقة، كان ضروريا للكنيسة أن تكون قريبة من الافراد لغرس تأثيرها فيهم ضد الاختلافات الفكرية والمزاجية. وباختصار فإن الرهبان Manoastic masses اعدوا أنفسهم لمواجهة الهجمات التى قد تحدث، إن الأمر يتطلب جيشا يتكون من قليل من الجنود يوضع فى حالة مواجهة مستمرة مع الاعداد ويبلغ بتحركاتهم وفى نفس الوقت يكون متيقظاً تماماً وله قدرة على التحرك كلما استلم اشارة بوجود الخطر، وأن يكون قادراً على تنويع خططه طبقاً لاختلاف الناس والاوضاع. إن هذا الجيش سيكون معدا جيداً ومتعاونا على الوصول إلى الهدف – انه سرية أو رفقاء المسيح عيسى. ان ما يميز هذه الحركه انها كانت تتميز بميزتين، من وجهة نظر العصور الوسطى متناقضتين ولايمكن التوفيق بينهما: من جهة أن مجموعة المسيح هذه تنتمى لتعاليم دينية واحدة ولديهم رئيس وقاعدة ونظام واحد – طاعة ايجابية تقسيمهم ووحده فى الفكر والمسلك، ومن جهة أخرى فإن رئيسهم يتمتع بميزات المذهب العلمانى Secularism الذى ينص ان التعليم والاخلاق يجب ألا ترتكز على الدين – فهذا الرئيس القسيسى Priest يعلم الدين ولايعيش فى ظل الرهبنة Minastery بل فى حياة العالم الحى، وهو يرى أن الواجب لايستدعى تحقير الجسد والامتناع بل فى الفعل وفى ادراك هدف المجتمع. قال ليولا **«دعنا نترك التعاليم الدينية إنها تضعنا فى صيام، فى مراقبة، وفى نظام تقشفى austerity وفى عادة خاليه من التقوى والتى يفرضونها أى رجال الدين على أنفسهم». «أنا اعتقد أنه من القيمة تسبيح الله على حفظ وتقوية البطن والاجزاء الاخرى بدلا من اضعافها ... فيجب الا تؤذى طبيعتك الجسمية لانك لو ارهقتها فإن طبيعتك العقلية سوف لن تكون قادره على العمل**

بنفس الطاقة»، فاليسوعى لايجب عليه فقط الاختلاف مع العالم بل أن يفتح نفسه للأفكار التى تسيطر عليه، ولكى يقود أبناء جيله عليه أن يتكلم لغتهم ويتمثل روحهم. ولقد استشعر اجناتوس ليولا أن تغيراً ما قد حدث فى الاسلوب وانه لارجعة فى ذلك. طعم الوجود، تعب قليل – سهولة – وجود مشرق تم تحقيقه ولايمكن القبول بخداعه أو احباطه، لقد طور الانسان فى تقديره للرحمة فيما يصيبه واتباعه حتى صار بسيطاً فى امه ونتيجة ذلك انتهى المثل القديم للتخلى عن التمتع بالحياة. ولمنع تنصل المعتقدين من الدين فإن اليسوعيون كرسوا حياتهم بدعوتهم لتجريد الدين من قسوته السابقة، جعلوه مفرحا يستوعب كل الوان التكيف وحتى يصير سهل الملاحظة. فى الحقيقة لكى يظلوا مخلصين للمهمة التى كونوها هم أنفسهم فلابد من أن يتفادوا تشجيع المجددين العاملين ضدهم وأن يمثلوا لعقيدتهم الدينة الثابتة.

من المعروف أنهم خلصوا أنفسهم من هذه المعضلة واستطاعوا التوفيق بين المآرب المتشعبة، والفضل يرجع لخبرتهم ولمرونتهم المفرطة ولرقتهم البارعة التى عرفوا بها. وبينما استمروا فى هيئتهم النادرة للأوصاف التقليدية للكاثوليكية الرومانية فإنهم كانوا قادرين على وضعها بين البسطاء من الناس بل حتى بين الطبقة المرفهة فى القرن السادس عشر بالخصوص. وهى الطبقة التى احتفظت بعيداً عن الذندقة احتفظت بعقيدتها. ولهذا صاروا الرجال المهيمنين فى الماضى وحماة التراث الكاثوليكى. لهذا كان لليسوعيين شخصيتين : كمحافظين بل وحتى رجعيين من جهة وكأحرار من جهة أخرى – إنها السياسية المتشعبة من حيث الطبيعة والأصل والتى تحتاج لتوضيحها، وسنتطرق لنظريتهم التربوية مرة أخرى.

لقد ادرك هؤلاء اليسوعيون أنه لايكفى لتحقيق هدفهم الوعظ أو سماع الاعترافات بالذنوب بل بالاقناع وهواهم وسيلة فى الاجتهاد وترويض النفس البشرية، بل بتعليم صغار السن. عليه فقد صمموا على التمسك بهذا

المنهج. حقيقة واحدة جعلتهم ينتبهون للحاجة العاجلة لذلك وهى: قد يكون الشخص غافلا عن المعصيه، وهو أن عدم رؤية وفهم الطرق الجديدة يقودهم إلى مدارس أخرى وقد يفتح الطريق للكفر والزندقة. فعلا إن أعظم المفكرين والمشهورين من اتباع الحركة الانسانية Humanism تحولوا إلى الاعتقاد الجديد امثال دوليت Dolet وراموس Ramus وماكورين كورديه Mawrim cordier ومعظم اساتذة كلية فرنسا College deFrance التى أسسها اخيرا فرانسوا الأول Franzcois، عليه فالحركة الأنسانية بكل طبيعتها شكلت عرقلة للعقيدة. وواضح فعلا أن الطعم اللامقبول للوثنيه كان حتما سيجعل اذهان الناس تعيش فى بيئة اخلاقية :وبدون شك انها المسيحية، ووفقا لهذا المذهب من الافضل مهاجمة الشيطان فى عقر داره – أى عدم ترك الحركة الإنسانية تسيطر عليها اهوائها الخاصة وتسيرها.

عليه فقد كان هدف اليسوعين ليس جعل التلاميذ يتعرفوا على ذلك أو أن يفهموا المدنية الكلاسكية بل كان هدفهم منصباً فقط على تعليمهم كيفية التحدث والكتابة باللغة اليونانية واللاتينية، وهذا يوضح الأهمية التى اعطيت للجدل المنثور وطبيعته، ولهذا انتشر التأليف المدون، وكان أكثر اهمية من الترجمة من اللغة اللاتينية والتى كانت نادرا ماتستخدم، ولهذا تعددت الاساليب وتنوعت، وأثر هذ المسار على طريقة الشرح – وقد ترك لنا الأب جوفينسي Jouvency شروحاً نموذجية لكتاب لاتينى على القارئ قرائتهم ليرى أن هدفهم الاساسى هو جعل التلاميذ يقيمون أسلوب المؤلف الأدبى وقدرته اللغوية وتشجيعهم لتقليد هذه الخصائص. ولكى يبعد اليسوعيون تلاميذهم عن التفكير فى الماضى والانغماس فى الازمنة الكلاسيكية اتخذوا موقفا مناهضا. وعملوا ذلك كونهم لم يجدوا طريقة اخرى لتخليص أنفسهم من الموقف الذى وضعوا انفسهم فيه عن قصد.

٥- الاتجاه الانساني[١٠]:

وكون الموضة والتجديد كانتا للمدرسة الانسانية وكون الرسائل الكلاسكية كانت اداه العقيده الصحيحة كان اليسوعيون دائما متحمسين لروح عصرهم، فمارسوا كما رأينا شيئا من المذهب الانساني حتى ولو لم يكن متوافقا معهم باعتبار أن اللغتان اليونانية واللاتينية أدخلتا بكلياتهم، ولكن من منظور آخر وكما ذكرنا فقد ادركوا تماما أن المدرسة الانسانية شكلت تهديداً كان خطراً حقيقيا على الرغبة في تطوير الروح المسيحية فى مدرسة الوثنية، إذا فكيف يمكن لهذين المتطلبين أن يتوافقا؟

كيف يمكن المحافظة على العقيدة وكما أرادها اليسوعيون الذين جعلوا انفسهم فى ذات الوقت مدافعين وعارضين للادب الوثنى (الجاهلى)؟ كانت هناك طريقة واحدة تحل هذا الإشكال - أنها الكلمات القليلة التى قالها الأب جوفينسى ليقدم المؤلفين بهذه الطريقة «على الرغم من أنهم وثنين دنيويين صاروا مادحين للعقيده» لتصبح الوثنية تعمل على تمجيد ونشر الاخلاق المسيحية هناك عملا جزئيا وسيصبح صعباً. عليه فقد كان اليسوعيون واثقون من قدرتهم على محاولة النجاح فيه، ولكى يقوموا بذلك لبسوا عن قصد ثياب الماضى البعيد - فعلوا ذلك ليبرزوا لمؤلفى الماضى انهم المثل فى الرجال المحافظين على الماضى وانهم رجال الحق بالثقة فى كل زمان ومكان وأن كل اساطير وتقاليد الماضى(الآراء الدينية لروما واليونان) قد تمثلت فى نفسيتهم وذلك معناه أن يقبلهم كل من كان مسيحيا بالفعل عليه فالبيئة الرومانية - اليونانية التى وضعوا فيها تلاميذهم أفرغت من أى شئ رومانى أو يونانى حتى صارت نوعا من بيئة مثالية غير حقيقية مملوءة بشخصيات وجدت تاريخيا بدون شك، لقد تقدموا بهذه الطريقة لكى يتحدثوا ولاشئ تاريخى عنهم، صاروا الآن ببساطة شخصيات تشرح الفضائل والرذائل وكل الاعمال العظيمة للبشرية: يوليسس Ulysses مثلا فى الحكمة والدهاء، نيوما Nuama مثلا يمتلك الورع التقى وقيصر

Caesar المثل فى الاطمـاح واغسطـس Augustus المثل فى الملكيـة وحب التعلم .... إلخ.

هذه الأنماط العامة اللامحدودة يمكن أن تستخدم فى تمثيل مبادئ الاخلاق المسيحية. وهذا الماضى الغير الموروث صار سهلا لليسوعيين بحقيقة أنه منذ أمد بعيد لم يكن تدريس التاريخ موجوداً فى كلياتهم، وحتى التاريخ الأدبى كان غير معروف، فاعمـال الكاتب كانت تقدم دون الاشارة إلى المؤلف وأسلوبه وعصره وبيئته ومن سبقه من الادباء، وشخصيته التاريخية لاتهم كثيراً، فليس المهم دراسة المؤلف ولا أعماله بل صفات ومقتبسات مختاره. اذاً كيف يمكن تكوين صورة لشخص ما من خلال هذه الاجزاء المبعثره والتى فيها دابت وتبعثرت شخصية المؤلف؟ كل هذه القطع لاتمثل سوى نموذجاً معزولا للاسلوب الأدبى، أنها نسخة واضحة لسلطة استثنائية. ونحن الآن نعرف أكثر كيف أن اليسوعيون بل وكثيرا من المثقفين نسبوا القيمة التربوية الى الماضى السحيق أكثر مما نسبوه إلى الحاضر. حدث هذا لأن فى الزمن الماضى لم تتقدم العلوم التاريخية بدرجة تجعلها متكاملة كما فى الحاضر. وكوننا نرى ذلك من بعيد من الطبيعى أن يظهر لنا غامضا: فالمائع Bluid ليس له شكل ثابت لكنه يحتوى على مواد بلاستيكية ومواد قابلة للتشكيل نضيفها كما نشاء، وبذلك يمكن تسخيره بسهولة لاغراض تعليمية.

فهذه الاشياء نحن نزخرفها منذ العهود السابقة - دون أن ندرك اننا نضلل انفسنا - لكى نحولها إلى نماذج يقلدها الشباب، وكون الحاضر نعيش فيه فهو يفرض نفسه علينا ولايسلم نفسه لهذا النوع من العمل، فمن الناحية العملية لايمكن لنا رؤية الماضى اكثر مما هو عليه من القباحة والتوسط والرذيله والفشل ولهذا يبدو لنا مقبحا مشوها يخدم أغراض تعلمينا. بهذه الطريقة صار الماضى فى ايدى اليسوعيين أداة للتعليم المسيحى فى وقت كانوا فيه غير قادرين على استخدام أدب عصرهم بنفس الكيفية. لقد

كان مملوءا بروح التمرد ضد الكنسية. وفى سعيهم للتخفيف من هدفهم كانت لهم رغبة داخلية قوية للهروب. من الحديث واللجوء إلى الماضى. فيما مضى درسنا فقط طريقة اليسوعيين فى التدريس والآن سننظر فى بنيتهم التعليمية. من الممكن أنهم اظهروا أفضل فن وابداع فى هذا المجال، وإن عظمتهم فى هذا المجال هى التى اوضحت نجاحهم. لقد ارتكز نظامهم التعليمى على مبدئين اثنين : **الأول «سوف لن يكون هناك تعليم جيد بدون اتصال مستمر بين التلميذ والمدرس»**، وقد خدم هذا المبدأ غرضا مزدوجاً : أولا أكد على أن التلميذ لم يترك فقط لأهوائه الخاصة، ولكى يعد ويشكل كما يجب اخضاعه لضغط لاينتهى - إن روح الشيطان تظل تراقب، ولهذا لايكون الطالب اليسوعى متروكاً لوحده: «مشرف يتبعه إلى أى مكان، للكنيسة وللفصل والمطعم وصالة التسلية وحجرة الجلوس وحجرة النوم، وهو دائما هناك يفتش كل شيء، لكن هذا الاشراف لم يقصد منه فقط منع الانحراف بل أيضا يمكن اليسوعى من دراسة التلميذ أثناء راحته من حيث الشخصية والطبع كى يعمل على اكتشاف الطريقة المثلى لتوجيه كل طفل على انفراد «ومعنى آخر فإن هذا التوجيه والاختلاط كان لايستهدف فقط العملية التربوية متواصلة فى تأثيرها بل لتكون أكثر تناسبا وتمشيا مع شخصية كل تلميذ. والاب جوفينسى لم يتوقف ابداً عن الارشاد أن المدرس لايقصر نفسه على التأثير العام على مجموعة التلاميذ ككل بل يزيد من تأثيره وينوعه طبقا لعمر التلميذ وذكاءه والموقف الذى يوضح فيه. وإذا تحدث مع الطفل لوحده عليه فحص شخصيته كى يستطيع صياغة ما يقوله وفقا لذلك، وكما يقال «الصناره» أى التعامل معه بالطعم المناسب، ومن الاحسن جعل التلاميذ يفتحون أذهانهم له، وعندها سيحتاج إلى أن يجعلهم يفتحون له قلوبهم بتحبيب نفسه إليهم. فعلا فليس هناك من شك فى أن العلاقات التى تعزز وتقوى بين المدرسين والتلاميذ تلعب دورها فى اطالة عمر المدرسة، ولهذا ظل دسكرتيز Descartes مخلصا ومرتبطا لمدرسيه السابقين بمدرسة لافليش La Fleche.

يستطيع الفرد أن يفهم بسهولة كيف كان نظام الغمر المستمر System of continuous immersion فعّالا، فبيئة الطفل الاخلاقية تتبعه اينما ذهب، فحوله يسمع نفس الافكار ونفس الآراء مقدمه له من نفس السلطة، فهو دائما يراهم ولايعرف غيرهم، واضافة إلى حقيقة أن هذا التأثير لن يتوقف فهو قوىّ ويعرف كيف يتعامل مع جمع كبير من التلاميذ فنتائجه كانت سيئة لامحاله.إنّ إنشاء الكليات الشاملة full residential colleges لعلاج هذا النوع من التعليم الفوضوى لم يستمر ولم يكتب له النجاح، فالكليات لم يكن لديها العدد الكافى من المدرسين والمشرفين القادرين على المراقبة الضرورية والتأثير على كل واحد. لكى تدرب التلاميذ على عمل سوى لايكفى إحاطتهم ووضعهم فى اماكن مغلقة تحت حرص وتيقظ، بل من الضرورى تحفيزهم.

لقد استخدم اليسوعيون وسيلة المسابقة، ولم يكونوا أول من استخدم نظام المسابقات فقط بل طوروه فى الكليات إلى طريقة لم تعرف من ذى قبل. وعلى الرغم من أن هذا النظام يلاقى اهتماماً كبيراً فى فصولنا الدراسية فى الوقت الحاضر فإنه يلاقى بعض الصعوبات. من النزاهة بمكان القول بأن المنافسات لم تتوقف أيام التعليم اليسوعى، وكل الفصل يسعى لبلوغ النهاية، فالطلاب يقسمون إلى معسكرين - معسكر الرومانيين ronans camp ومعسكر الكارتينياتز Carthaginians camp، وكل معسكر كان يجتهد ويناضل من أجل التفوق على الآخر، ولكل معسكر اساقفته، وكان يرأس كل معسكر رئيس يعرف بالدكتاتور dictator أو القنصل Consul يليه الضابط والحاكم Praen,tribune وبعض الشيوخ Senators. وهذه الالقاب الفخرية المتسابق عليها كمنتج نتيجة لمسابقة تعقد شهريا. ومن جهة أخرى قسم كل معسكر إلى مجموعات تحوى كل مجموعة عشر طلاب يقودهم رائد يسمى ديكوريون decurion يختار من قبل الاشخاص المهيمنين المذكورين أعلاه، وهذه المجموعات لم تضف عبثا بل كالهرم

hierarchy-: أول مجموعة تتكون من النجباء وآخر المجموعات تضم الأضعف والأقل عطاءاً. teast industrious of scholarsعليه وبمثل ما كان كل معسكر فى منافسه ضد الآخر كانت هناك منافسات بين مجموعات المعسكرين فى المستوى المناظر، واخيراً فقد كانت هناك منافسة على مستوى الافراد، فكل عسكرى أو عضو فى مجموعة ما كان له مثيله فى المجموعة المقابلة. وهنا انخرط العمل الاكاديمى فى وعى ومنافسة متبادلة مستمرة، معسكر يتحدى آخر ومجموعة تتحدى أخرى، والتلاميذ يشرفون على أنفسهم يصحّحون بعضهم ويأخذ بعضهم بأيدى الآخر فى تحمل المهام، واحياناً لايخشى المدرس وضع تلميذ مع آخر غير مساوٍ له فى القدرة، يقول الأب جوفينس jouvency مثلا «إنّ التلميذ الأقل قدرة قد يصحح للتلميذ القادر عمله ويصير مرتكب الخطأ خجولا مما إرتكبه». لقد كان بالامكان لأى تلميذ أن يتبارى مع تلميذ آخر من مجموعة أعلى وإذا ما انتصر عليه فإنه سيأخذ مكانه. والجميل فى هذا أنك تلاحظ هذه المراتب المختلفة التى يسعى إليها التلاميذ لم تكن إسمية بل عملية أيضاً، وهذا هو الذى يحدد الجائزة.

كان الرائد يتمتع بقدرات عامه، يجلس مقابل مجموعته المسؤول عنها، ليحافظ على الهدوء والانتباه داخل طلابه العشر، يأخذ الغياب على تلاوة دروسهم ويتأكد من أدائهم لواجباتهم بعنايه. والقنصل كان يمثل نفس السلطة على الرّواد فى معسكرهم. فكل واحد كان فى حيرة من أمره.

وفكرة الفصل عبارة عن مجتمع مصغر لم تدرك بعد، لقد كانت هناك دولة داخل مدينة فيها كل تلميذ حركى متفاعل، والأكثر من ذلك تقسيم العمل بين التلاميذ والمدرس: فالمدرس كان يسير الفصول التى كانت تحوى أحياناً ما بين المائتين أو الثلاث مائة دون صعوبة تذكر. واضافة إلى تلك المسابقات كانت هناك مسابقات اخرى غير متصلة لايمكن حصرها. وتتم

الدراسة احيانا داخل الفصل، إلا أن أبرز الاعمال كانت تقرأ على الجميع إما فى حالة الأكل أو صالة الفنون، وكانت أعطاء الجوائز سنوياً تحت أصوات البوق فإن هذه الجوائز كانت تمنح من حين لآخر خلال السنة لأحسن خطبه أو لأجدر عمل أدبى أو لأحسن رقصه تؤدى.

ومن المستوى الثانى فما فوق للتقديرات، كانت هناك رابطة ينتمى إليها الطلاب المتفوقون، وهناك لقاءات شعبية يظهر فيها النوابغ من الطلاب وتأتيها العائلات لتستمتع وتصفق لهم، عليه فقد أستغلت وقدرت كل أمكانيات التلميذ بدون حدود فى حالة مستمرة من الايثارة. وهنا صنع اليسوعيون مرة أخرى ثورة مقارنة بالسابق، فلقد رأينا بأن نظام المسابقة لم يعرف اطلاقا فى الجامعة والكليات فى القرون الوسطى، فلم توجد مكافئات للجهود الجديرة بالتقدير، والامتحانات نظمت بطريقة من وجهة نظر التلاميذ النجباء أقل من التقليدية، وكان هناك نظام مخالف تماما لم يستطع النجاح فى ذات الوقت حتى تطور نفسه لأى نوع من التكافىء. لقد بدا واضحا الآن كيف أن التدريب أعطى لليسوعيين القدرة على اكتساب شخصية كبيرة والتى أوضحناها فيما سبق. لقد أُعد نظامهم التعليمى نحو الهدف، والتسابق المستمر الذى وضع فيه الطلاب جعلهم يستغلون كل قدراتهم وذكائهم واعطاها أولوية. وفى ذات الوقت فإن الاشراف المستمر لهم حصنهم من امكانية الوقوع فى الضلال، فلقد شعروا بأنهم منقادون ومدعومون ومشجعون، نتيجة لذلك فقد كانت الكليات تعج بالنشاط الحقيقى المبنى على السطحية لا العمق، لكن وجوده لايقارن. على أية حال لاحظنا الان أن التحولات التى أحدثتها اليسوعية فى مجال التعليم المدرسى وعلينا أن نتتبع الأسباب، ومن أين أتى هذا الميدان؟ هل أتينا خصيصاً من الهدف الخاص الذى ينشدة اليسوعيون أم من طبيعة مؤسستهم أم من المهمة التى أخذوها على عاتقهم؟ أم من ماذا؟ بالمقارنة، فقد كان هناك أكثر من سبب

لعملهم هذا، ألم تكن الاستجابة لبعض التغيرات التى حدثت فى تفكير الناس واخلاقياتهم سببا فى ذلك؟

لكن علينا أن نعرف أنه إذا ما استعمل اليسوعيون المبدئين المذكورين اعلاه فى تطبيقاتهم الاكاديمية فإنها قد أدركهما ونادى بهما المفكرون التربويون فى عصر النهضة، فعلينا أن نتذكر احتجاجات «مونتين Montaigne» ضد عدم قدرة المدرسين الكافيه على تدريب عقول التلاميذ بطريقة مماثلة، فهو يريد من المدرسين دراسة طبع الطلاب، افحص الطالب تفهمه احسن وتجعله كما يقال «اسعى بالقرب منه» كى تكون قادرا على قيادته بطريقة واضحة، ومن وجهة اخرى فقد رأينا أن حب المجد والتعطش للمدح والشعور بالفخر كانت عند رابيليه Rabelais وإرازموس Erasmusوعند معظم مفكرى القرن السادس عشر بمثابة الدوافع الاساسية للنشاط الفكرى بل ولكل النشاط الاكاديمى.

لقد كان اليسيوعيون من حيث الاساس متوافقين مع زمانهم فى مبادئهم، ولقد لاحظنا على الأقل كلية واحدة قبل زمن اليسوعيون كان فيها نظام التنافس منظماً ومطبقا أكثر لما يمثله النظام الذى وصفناه للتو أى نظام اليسوعيين، وهى الكلية الكائنة «بجوجين Gugenme» والتى امضى فيها «مونتين» سنوات عدة، فى هذه الكلية، قسم طلاب كل فصل إلى مجموعات وفقاً لقدراتهم وهو ما قلدّه اليسوعيون فى تقسيمهم الفصل إلى مجموعات وبكل مجموعة عشر تلاميذ، وقد اجريت الامتحانات بطريقة يسمح فيها احياناً للتلاميذ الأعلى مرتبة بأن يسألوا أو يختبروا من أقل منهم، كذلك كانت المسابقات تجرى مفتوحة بحضور كل الفصول.

فى الحقيقة حدث تغير هائل فى البناء الأخلاقى للمجتمع والذى أدى إلى هذا التغير المتزايد الضرورى فى النظام الاكاديمى للقرن السابع عشر حتى لعب الفرد دوراً هاماً وعظيماً فى الحياة الاجتماعية قبل أى وقت

مضى. وإذا ما كان التعليم عاماً فى العصور الوسطى واذا ما كان يُوجه وينشر فى مجموعة من التلاميذ دون نظرة إلى مساوئه فإن ذلك كان بسبب أن فكرة الشخصية الفردية لم تتطور بعد. فالحركات التى حدثت فى القرون الوسطى كانت حركات جماعية تحمل مجموعات كبيرة من الناس إلى اتجاه واحد فى وسطها يضيع الانسان الفرد. لقد نهضت أوروبا عامه أيام الصليبيين وكان المجتمع الأوروبى المهذب والذى صار بعدها تحت تأثير دفع جماعى حقيقى يتجه نحو باريس Paris ليتسلم التعليم، النظام التعليمى الارشادى فى ذلك الوقت كان ينسجم مع الموقف الأخلاقى للمجتمع. وبالمقارنة فى عصر النهضة صار الفرد يكتسب الادراك والوعى، فهو لم يعد فى دائرة فقط كجزأ غير مختلف من الكل، وبعبارة أخرى صار الفرد نفسه الكل، صار شخصاً بأثره الخاص الذى شعر بالحاجة إلى تطوير نفسه، فى طريقة تفكيره وشعوره، وفجأة برزت وإزدهرت شخصيات عظيمة فى تلك الفترة، ومن الواضح أنه بنفس النسبة التى صار فيها الوعى الاجتماعى يركز على الغير صار التعليم كذلك. عليه صار من الضرورة تنوع التعليم الأمر الذى دفع بالمعلم أن يقترب من التلميذ ويتعرف عليه جيداً وينوع انشطته وفقاً لطبيعته الخاصة بدلا من الابقاء بعيداً عنه. ومن جهة أخرى كان واضحاً تماما أن الفرد يمتلك شعوراً ومعتقدات ورغبات تحيل دون تشجيعه وتدريبه للتعامل بطرق تطبق على مجموعة لاحصر لها. وكون كل فرد لمثيله حياة اخلاقية معينة يجب أن ينظر له بطريقة تتمشى واياه، عليه فالفرد عليه أن يلتمس رأيه الشخصى وكرامته. إذا فليس من سبيل الصدفة أن تصير المنافسة ذات أهمية وأن تلعب دوراً هاماً فى المجتمع كون التركيز على الشخصية الذاتية صار محققوا، وكون التنظيم الاخلاقى للمدرسة يجب أن يعكس ما فى المجتمع المدنى وكون الطرق المطبقة على الطفل لاتختلف فى جوهرها عن الطرق التى ستطبق لاحقاً على الرجل، وصار من الواضح أن طرق النظام التعليمى فى العصور الوسطى لاتستطيع الاستمرار، وصار من

الواضح أن التعليم أصبح أكثر تركيزا على الفرد واكثر عناية بأحاسيسه، ومن هذا السماح بالتنافس إلى حد كبير. عليه فلم يكن هناك شئ جوهرى استبدادى عن المبدئين اللذين ادخلهما اليسوعيون إلى النظام التعليمى. فالاساس الذى ارتكز عليه أخذ من طبيعة الاشياء ذاتها وبعبارة أخرى من حالة المجتمع فى القرن السادس عشر. لكن لو كانت القاعدة سليمة، ولو أريد الاحتفاظ بها، ولو كتب لها البقاء فإن اليسوعيون طبقوها بروح التطرف والتى تمثل مسحة لسياستهم الاكاديمية، ولذلك جعلوها عديمة الفائدة. من الاحسن البقاء قريبا من الطفل كى تكون قادراً على قيادته بثقة، ولقد تقرب اليسوعيون منه كثيراً حتى حرموا حريته من التحرك، وبهذا العمل عملت الطريقة ضد النهاية التى وظفت من أجلها. من الحكمة معرفة الطفل جيداً حتى تكون قادراً على مساعدته فى تنمية شخصيته. واليسوعيون درسوه ليقمعوا شعوره بنفسه الأمر الذى صار مصدراً هاما لإنفصامه[11].

لقد ادركوا فعلا قيمة التنافس والتسابق فغالوا فى استخدامه حتى أن التلاميذ صاروا فى حاله حرب مع بعضهم البعض.

كيف نفشل فى تقدير نظام اكاديمى لا اخلاقى التمس فقط آراءاً ذاتية؟

الم يكن هناك طرقاً أخرى تجعل الاطفال مجتهدين دون اغوائهم بذلك الطعم الزهيد؟

المراجع والمصادر

1- Harvard Educational Review, 29 (Fall 1959) : 297 - 318.

2- Pierre Bourdieu, "Systems of Education and Systems of Though", ***in Knowledge and Control***, ed Michael F. D. Young (London : Callier Macmillan, 1971). PP. 189 - 207.

3- Robert Dreeben, "American Schooling : Patterns and Processes of stability and change", ***Stabilily and social chamge***, ed. Bernard Barber and Alex. Inkeles (Baston : Little, Brown, 1971), PP. 82 - 119.

4- Martin trow, "Reflections on the transition From Mass to Universal Higher Education", ***Daedalus, Winter 1970***, PP. 1 - 42.

5- First Published in American Sociologyical Review, October 1960, PP. 855 - 867.

6- Ioan Davies, "The Management of Knowledge : Acitigue of the Use of typologies in Educational Sociology", ***In Readings in the Theory of Educational System***, ed. Earl Hopper (London : Hutchinson Universty Library, 1971), PP. 111 - 138.

7- Brown - Francis, J. ***Educational Sociolgy***. 2 nd, (N. Y. Prnetice Hall, 1955), PP. 210 - 220.

8- Bowen, J. & Hobson, P. (Eds). ***Theories of Educational :***

Studies of Significant Innovations in Western Educational at Thought, (N. Y. John Willey & Sons, (1987) PP. 50 - 62.

9- Webb, R. *Schooling and Society*, (N. Y. Macmillan Pub. Co., Inc., (1981), PP. 290 - 299.

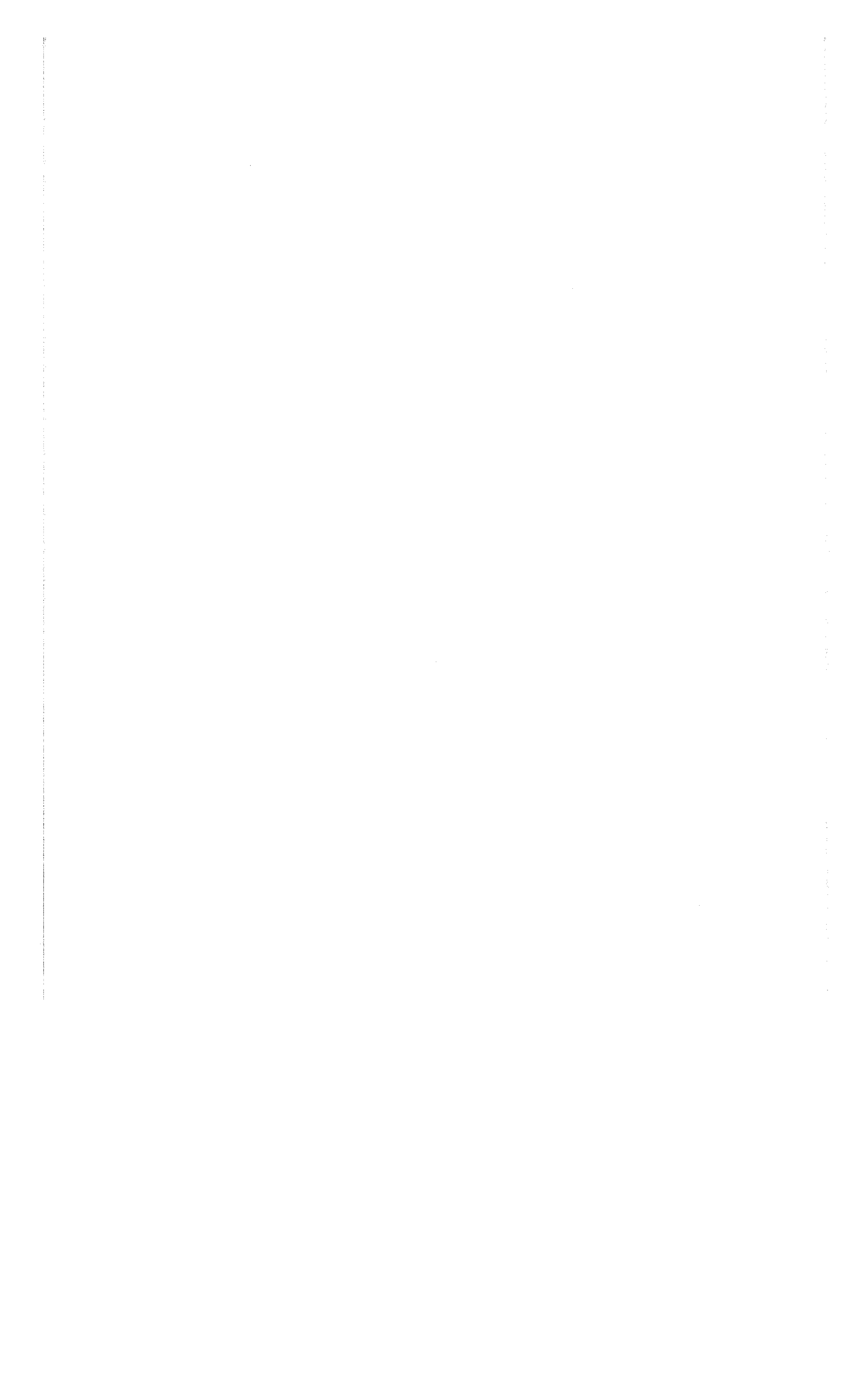
10- Hirst, P. "Educational Theoty" In Hirst, P. (ed). *Educational Theory and its Foundation Disciplines*, (London, Rautledge & Kegan Raue, 1983), PP. 30 - 39.

11- Pring, R., *Knowledge and Schooling*, (London, Open Books, 1978), PP. 20 - 31.

الفصل الثانى

التربيــــة ضرورة إنسانية واجتماعية

- معنى التربية
- مفاهيم التربية
- ضرورة التربية



التربية ضرورة إنسانية واجتماعية

مقدمة:

تكتسب التربية اليوم أهمية وضرورة هامة في حياة المجتمع المعاصر وذلك لما تلعبه من دور بارز في حياة الأفراد والمجتمعات علي السواء، فالانسان من حيث كونه كائنا حيا فاعلاً في محيطة الاجتماعي يتعلم العديد من القيم والمهارات والقدرات التي من خلالها، يستطيع أن يلعب دورة في واقعه الاجتماعي المعاش. والمجتمع بكل ما فيه من تناقضات وتباينات اجتماعية وسياسية واقتصادية يستخدم التربية في تحقيق وحدته وانسجامه، سواء كان المجتمع في ذلك يعبر عن غالبية افراده وقواه الاجتماعية، أو يعبر عن أقلية تملك الثروة والسلطة وتدير شئون المجتمع.

من هنا برزت أهمية وضرورة التربية في حياتنا المعاصرة، بوصفها عملية ممارسة يومية يقوم بها الافراد سواء من تلقاء أنفسهم أو من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية المشيدة في المجتمع، وتعكس تلك الممارسة قيما وأهدافاً قديمة وجديدة في الواقع الاجتماعي. وفي هذا الفصل سنناقش ماهية التربية واختلاف تعريفاتها ومعناها، وكذلك ضرورتها سواء للفرد - الانسان - أو للمجتمع، علي اعتبار أن التربية ضرورة أساسية وبيولوجية واجتماعية في حياة الأفراد والمجتمعات، ليس ذلك منذ أقدم العصور، ولكنه الآن في عالمنا المتصارع والأحادي التوجه.

أولاً: معني التربية:

بالبحث في أصل الكلمة في معناها اللغوي، نجد في الانجليزية

Education مأخوذة من اللاتينية بمعني القيادة E - ducere أي يقود خارجا. ومنه جاء يقود الولد أي يرشده ويهذبه. ونجد في معاجم اللغة العربية، التربية من ربي الرباعي، أي غذي الولد وجعله ينمو، وربي الولد، هذه، فأصلها رباً يربو، أي زاد ونما، ومن جعل أصلها رب فلابد أن يجعل المصدر تربيبا لا تربية. يقال ربَّ القوم ساسهم وكان فوقهم، وربَّ النعمة زادها، ورب الولد رباة حتي أدرك[1].

من هنا نجد أن كلمة التربية لها أصول لغوية ثلاثة:[2]

الأصل الأول: ربا يربو بمعني زاد ونما.

الاصل الثاني: ربي يربي علي وزن خفي يخفي ومعناها: نشأ وترعرع،. وعليه قول أبن الأعرابي.

فمن يَكُ سائلا عني فإني بمكه منزلي وبها ربيت

الاصل الثالث: ربّ يرب بوزن مدّ يمدّ بمعني أصلحه، وتولي أمره، وساسة وقام عليه ورعاة. ومن هذا المعني قول حسان بن ثابت كما أورده ابن منظور في لسان العرب:

ولأنت أحسن اذ برزت لنا يوم الخروج بساحة القصر

من درة بيـــــضاء صافية مما تربّب حـائر البحـــر

وقال: يعني الدرة التي يربيها في الصدف، وبيّن أن معني تربب حائر البحر أي مما تربية أي رباه مجتمع الماء في البحر.

قال: وربيت الأمر أربة رباً وربابا: أصلحته ومتنته.

وصفوة القول، أن التربية عند العرب تفيد السياسة، والقيادة، والتنمية.

وكان فلاسفة العرب يسمون هذا الفن سياسة كما هو معروف عن ابن سينا مثلا في رسالته «سياسة الرجل أهله وولدة» وكان العرب يقولون عن الذي ينشئ الولد ويرعاه «المؤدب» و«المهذب» و«المربي» والمعلم، غير أن لفظه المؤدب أشيع لأنها تفيد الرياضة والسياسة، وتدل علي العلم والاخلاق معا، إما المعلم فإصطلاح يفيد تلقين العلم قبل كل شيء، فتكون مهمته عرض المعلومات والعلوم والمعارف علي الطلاب ليحفظوها. ولذلك كان التعليم ومازال شيئا، والتربية شيئاً آخر، أو قل أن التربية تحمل معني أخلاقيا والتعليم يحمل معني علميا، وذلك مما حدا بوزرات التربية والتعليم في الوطن العربي، أن تطلق علي نفسها وزارات التربية والتعليم لتجمع بين المعنيين، جانب الاخلاق وجانب العلم.

وهذه الموازنة اللغوية بين أصل الكلمة في معناها اللاتيني ومعناها العربي تفيدنا في توضيح معني التربية وما نهدف اليه من تبيان اختلاف المفاهيم والمعاني بتغير الزمان والمكان والبشر أيضاً.

من هنا نستطيع أن نؤكد معني التربية كما صورها الفكر التربوي الحديث عند «جون ديوي» في عقيدته التربوية علي ما يلي:(٣)

- ان التربية ظاهرة طبيعية في الجنس البشري منذ وجد الانسان علي ظهر الارض، وبمقتضاها يصبح الفرد، وريثا لما حصلته الانسانية والاجيال السابقة من حضارة ومدنية.
- تتم هذه التربية لا شعوريا – التربية التلقائية، غير المقصودة – عن طريق المحاكاة بحكم وجود الفرد في المجتمع، وبذلك تنتقل الحضارة من جيل الي جيل أخر.
- التربية المقصودة – المدرسية – تقوم علي العلم بنفسيه الطفل من جهة

ومطالب الواقع الاجتماعي من جهة أخري. فالتربية ثمرة علمين هامين هما: علم النفس وعلم الاجتماع.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التربية هي: تبليغ الشيء الي كماله، أوهي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتي تبلغ كمالها شيئاً فشيئا تقول: ربيت الولد، إذا قويت ملكته ونميت قدراته، وهذبت سلوكه، حتي يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة(٤).

والتربية هي عبارة عن طريقة يتوصل بها الي النمو، نمو قوي الانسان الطبيعية والعقلية والأدبية فينطوي تحتها جميع ضروب التعليم والتهذيب التي من شأنها إثارة العقل، وتقويم الطبع، وإصلاح العادات، والمشارب، وإعداد الانسان لنفع نفسه، وقريبة في مراكزة الإستقبالية والإعتناء به في الحالة التي يكون فيها قاصراً عن القيام بالاعتناء بنفسة(٥).

كما أن مصطلح التربية يدل في أكثر استعمالاته شيوعاً علي عملية التنشئة - وخاصة للصغار - فكرياً وخلقياً، وتنمية قدارتهم العقلية داخل المدرسة وغيرها، من المؤسسات والمنظمات المعنية بالتربية، ويمكن أن يمتد هذا المعني ليشمل تعليم الكبار،وتدريبهم، كما أنه يمتد ليشمل كذلك التأثيرات التربوية لجميع التنظيمات الاجتماعية داخل المجتمع. ونحن لا نستطيع أن نتناول تطور معني ومفهوم التربية عبر العصور، التاريخية المختلفة، ولكننا فقط سنشير الي بعض المعاني والتعاريف الرئيسية.

- فأفلاطون مثلاً يري أن الغرض من التربية هو أن يصبح الفرد عضوا صالحاً في المجتمع، ويضيف الي ذلك قوله: إن تربية الفرد ليست غاية لذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبري، وهي نجاح المجتمع وسعادته، ولذلك فهو يعرف التربية بالتعريف التالي فيقول: التربية هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال.

– أما أرسطو تلميذ أفلاطون فيري ان الغرض من التربية يتخلص في الأمرين التاليين :(٦)

الأمر الأول: أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم.

والامر الثاني: أن يقوم الفرد بكل ما هو نبيل وخير من الأعمال، وبذلك يصل الفرد الي حالة السعادة، كما كان يعرف التربية بأنها إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الارض للنبات والزرع.

– وأبن سينا الذي تجاوز مفهوم التربية لديه، الغزالي، حيث لم يحصر أبن سينا مهمة التربية بإعداد النشئ للحياة الآخروية، بل جعلها دينية ودينوية في آن واحد، فالي جانب تعليم القرآن الكريم ومعالم الدين ومكارم الاخلاق، اشار الي أهمية تدريس رسائل الخطب والحساب وتدريب الصبي علي صناعه تناسب طبيعته وتمكنه فيما بعد من كسب عيشه. اذن التربية تعني الاعداد للحياة الآخرة، والحياة الدنيا.

– ولقد ذهب أبن خلدون الي أن الصواب في التعليم أنما يكون بمراعاة عقل المتعلم واستعداده، واستنادا الي هذا الرأي نادي بواجب التدرج والسير معه من السهل الي الصعب، وذلك لأنه يري أن العقل ينتقل من المحسوس الي المعقول، واكد علي أن الطريقة الصحيحة هي التي تبدأ بإستقراء الامثال الحسية واعتماد المحاورة و المناظرة. ولقد رفض فكرة الاهتمام بالحفظ وتلقين المعلومات(٧) وبذلك يتضح أن التربية عند ابن خلدون تهتم أساساً بالعقل والمحسوسات والاهتمام بالحوار بدلاً من الحفظ والتلقين.

– أما «ارازموس» فإن التربية لديه تستهدف تربية الناشئين علي التقوي علي أساس من الفهم وذلك في إطار من الحرية العقلية، كما تنمي الفرد

لكي يستطيع أن يقوم بمهام الحياة التي سيحياها في المجتمع حياة سعيدة إلي أقصي درجة ممكنة. فالتربية عنده ذات أهداف دينية وأخلاقية.، عقلية، اجتماعية، وايضا جسمية. أما «جان جاك روسو» مؤسس المذهب الطبيعي في التربية والفلسفة والاجتماع والأدب فيري أن التربية تهدف الي تهذيب قوي الطفل العقلية وأن تجعله قادراً علي تثقيف نفسه بنفسه وذلك لان: كل شئ حسن طالما كان في يد الطبيعة، فإذا ما مسته يد الانسان لحقه الدمار وهو هنا يؤمن بخيريه الانسان والطبيعة وفساد المجتمع، لذلك فإن التربية يجب أن تكون تربية الطبيعة وفق قواعدها لارضاء حاجاتها. ومن هنا فلقد أهتم بطبيعة الطفل وخصائص النمو وحريته والثقة به وأهمية التربية البيئية والنشاط الذي يقوم به الطفل[٨].

– أما أميل «دوركايم» الذي يقترح أن يقتصر استخدام مصطلح تربية علي :التأثير الذي تمارسه الاجيال الراشدة علي تلك التي لم تتهيأ بعد للمشاركة في الحياة الاجتماعية. فالتربية في نظر دوركايم هي: عملية التنشئة الاجتماعية المنظمة للأجيال الصاعدة. أما «كارل مانهايم» فيري أن التربية هي إحدي وسائل تشكيل السلوك الإنساني. كي يتلاءم مع الأنماط السائدة للتنظيم الإجتماعي.

– ويري «جون ديوي» أن التربية بصفة عامة هي: حاصل جميع العمليات والسبل التي ينقل بها مجتمع ما، سواء أكان كبيراً أم صغيراً ثقافته المكتسبة وأهدافه الي أجياله الجديدة بهدف إستمرار وجودة ونموه.

فالتربية عملية مستمرة لاعادة بناء الخبرة بقصد توسيع محتواها الاجتماعي وتعميقه.[٩].

وبناء علي ما سبق فالتربية وثيقة الصلة بالتعليم، وقد يحاول التفرقة

بينهما، ولكن التربية الحقة لابد أن تستوعب مظاهر الثقافة السائدة في المجتمع[١٠] هذا وللتربية طريقان أو سبيلان:

الأول: أن يربي الطفل بواسطة المربي. **والثاني:** أن يربي نفسه بنفسه. فإذا أخذت التربية بالطريق الأول كانت عملاً موجها يتم في بيئة معينة وفقاً لفلسفة وأيديولوجية محددة، وإذا أخذت بالطريق الثاني كانت عملاً ذاتيا يترك فيه الطفل علي سجيته ليتعلم من نشاطه القصدي، وتسمي التربية التي تقوم علي هذا النشاط الحر، وعلي مرعاة الفروق الفردية، والقابليات الشخصية بالتربية التقدمية،وهي حركة إصلاحية مبنية علي المذاهب النفسية والاجتماعية ومتصلة بفلسفة جون ديوي البراجماتية.[١١]

نصل من كل ما سبق الي أن التربية في الاصطلاح الشائع تفيد معني التنمية، وهي تتعلق بكل كائن حي، البنات، والحيوان، والانسان، ولكل منها طرائق وأساليب خاصة لتربيته. وتربية الانسان تبدأ قبل ولادته، ولا تنتهي الا بموته، وهي تعني بإختصار أن نهئ الظروف المساعدة لنمو الشخص نموا متكاملا من جميع النواحي لشخصيته العقلية، والخلقية، والجسمية، والروحية، أي أن التربية ما هي ألا تهيئة ظروف تتاح فيها الفرص لأن توجه كل مقومات التربية التي تجعلنا ننشئ الاشخاص صغاراً وكباراً تنشئة سليمة في النواحي الخلقية، والجسمية، والعقلية، والروحية[١٢].

ولاشك أن كل هذه المعاني السابق الاشارة اليها صحيحة، ولكنها معاني ارتبطت بظروف المكان والزمان الذي قيلت فيه، وأن اختلاف الفلاسفة، والمفكرين التربويين حول تعريف أو معني التربية، فإنه يؤكد أن مجالها الحيوي هو الانسان، ذلك الكائن المتغير بتغير الظروف المجتمعية المحيطة به، سواء كان التغير راجع الي كفاحه ونضاله هو، أو الي قوي أخري، واذا كان ديوي قد

نقل التربية بمعناها ومفهومها نقله كيفية في تاريخ الفكر التربوي الحديث، إلا أننا نجد الآن في الفكر التربوي النقدي صيحات جديدة، أخذت تعلو منذ أواسط الستينات ومطلع السبعينات، رافضة كل تلك المعاني والمفاهيم، ومركزة بدرجة عالية، علي أهمية التربية بوصفها عمل تحريري، يحرر الانسان، من كافة صنوف القهر الواقعه عليه، سواء أكانت سياسية أم أجتماعية أم اقتصادية وتبلورت التربية في شكلها الجديد وعند أصحاب الاتجاه النقدي أو المدرسة النقدية في التربية علي أن جهة التربية الأساسية ليست هي النمو فقط أو التكيف فقط أو تلبية احتياجات المجتمع، ولكنها بالدرجة الأولي وفي التحليل الاخير تعني تحرير الانسان وتحرير قواه العقلية والنفسية والبدنية في إتجاه إقامه حياة اجتماعية يسودها العدل والحرية والمساواة.

ثانياً: مفاهيم التربية:

تعرضنا فيما سبق لمعاني التربية المختلفة، سواء في المعاجم والقواميس أو لدي علماء التربية القدماء والمحدثين، وهذه المعاني هي تعريفات أولية، لا يمكن استيعاب التربية بالتعرف عليها فقط، ولكن الامر يستلزم منا – ضمن ما يستلزم – أن نتعرض بالشرح والتحليل لمفاهيم التربية، وعلاقة تلك المفاهيم بالاطر النظرية والفلسفية التي تكمن وراءها. وذلك حتي تنجلي الصورة أمامنا تماماً ولا نقف فقط عند المعني اللغوي أو القاموسي أو الشخصي ، بل نحاول سبر غور التربية بالكشف عن المفاهيم وما خلفها من رؤي وأفكار ونظريات وفيما يلي أهم المفاهيم الشائعة حول التربية[١٣]:

– **أن التربية عملية معقدة،** فأهدافها متعددة وطرائقها كثيرة ومتنوعة ووسائلها شتي، ومن هنا كانت صعوبة تحديد العملية التربوية وفي كل الأحوال، فالتربية ليست تلقيناً وأن كان التلقين أحيانا – بل غالبا – من

وسائلها، والتربية ليست تعليما فقط، وأن كان التعليم جزءاً منها، والتربية ليست تدريبا فحسب وإن كان التدريب وجها من وجوهها، والتربية تعويداً بالمعني البسيط وأن كان التعويد ضرباً من ضروبها، **فما هي التربية إذن؟**

– نلاحظ ثانية وقبل الاجابة عن هذا السؤال ان في التربية طرفين علي الاقل هما: **المربي والمتربي**، ثم هناك الوسط أو الاوساط التى تتم فيها العملية التربوية، وعلي هذا **فالتربية هي أولاً** وقبل كل شئ عملية نمو، بمعني أن الغرض الأول والأهم والطريقة المثلي والاخطر هي أن تكون التربية مجالا لنمو المتربي جسداً أو عاطفه وعقلاً ومعرفة، ومهارة، أنها عملية نمو للشخصية الانسانية كاملة بوصفها كلا لا يتجزأ. بوصفها جسداً ونفسا، عقلاً، وعملاً بوصفها مواقف وتصريفات، مشاعر ونوايا، مفاهيم وأعمال. وبهذا المعني الدقيق تكون العملية التربوية. كما يقول ديوي هي الحياة بمعناها الغني المتعدد الجوانب، فكل عملية تربوية لا يكون لها هذا الغني وهذا التعدد وهذا العمق، أنما هي عملية مبتورة ناقصة غالباً ما تكون مضره، والنمو كما نعلم صفة، أصيلة من صفات الاحياء تبدأ منذ تكون البيضة الملقحة ولا تنتهي الا بالموت.

– **ومن هنا كانت للتربية صفة الاستمرار:** فالعملية التربوية مستمرة تبدأ ببداية الحياة وتنتهي بنهايتها، ثم هي عملية مستمرة بمعني أوسع، عملية مستمرة بالمعني الاجتماعي وبمعني انتقالها من جيل الي جيل في المجتمع ومن جماعة الي جماعة في الوطن، ومن أمة الي أمة في الانسانية، والهدف دوما هو الافضل والامثل: مادياً ومعنوياً واخلاقياً وحضارياً وإجتماعيا، بإختصار تقدم الانسان وتحرره.

– **وبهذا تكون التربية عملية نمو فردي وإجتماعي وإنساني،**

وهي بهذا المعني عملية هادفة أي أنها ليست عشوائية ولا إعتباطية، وإنما هي عملية ذكية واعية تتجه الي أهداف محددة تحقق مصالح الفرد ومصالح الجماعة، وتهدف ايضا الي خلق توازن بين كل من مصلحه الفرد والجماعة، أملا في استقرار الواقع الاجتماعي المعاش.

– **التربية عملية تفاعلية** لا ينفع فيها مجرد التلقين أو تقبل طرف من الاطراف لما يلقي عليه ويؤمر به دون فهم ورضا وقناعة. والواقع أن التربية التي لا تقوم علي أساس من أخذ وعطاء، إقبال وحماس، قناعة ووعي وذكاء، إنما هي عملية الي الترويض أقرب. ولا يكون نتائجها شخصيات إنسانية ذكية واعية متكاملة، والمتربي لا يتفاعل فقط مع مربية وإنما يتفاعل أيضاً مع بيئته وما فيها. ويتفاعل مع بيئته الاجتماعية والطبيعية والاقتصادية وما الي ذلك من انواع البيئات. وصفة التفاعل هذه صفة لازمة ملازمة للأحياء، فالمخلوق الحي الذي يتفاعل مع ما يتصل به ومن يتصل به، وهكذا يكون التفاعل شرطا أساسيا من شروط العملية التربوية.

– **والتربية أيضا طريقة ونظام**، والذي نقصده بالطريقة هو أن التربية تجري علي نهج معين وطرائق مفصلة تتوسل بوسائط لغاياتها وتستعمل طرائق في الوصول الي عقل المتربي وعاطفته لتوجه سلوكه، إن التربية نظام يصدر عن فلسفة وعقيده وأيديولوجية في الحياة، ويهدف الي غاية فيها ويستعمل وسائل معينة فيها وينهج طرائق تتفق وفلسفته أو ايديولوجيته.

ثم أخيراً، التربية تكيف وبدهي أن نشير هنا إلي أن مفهومي النمو والتكيف مفهومان متكاملاًن، فالنمو لا يتم الا بالتكيف والتكيف لا يكون ذا قيمة الا اذا كان نمواً، والعمليتان وجهان لعمله واحدة، وكلاهما في خدمة الانسان، لإعانته علي تحقيق انسانيته

من خلال المفاهيم السابقة، والتي تحاول جاهدة أن تضع تعريفا أو مفهوماً جامعاً مانعاً للتربية، وكذلك من خلال غيرها من المفاهيم التي نتعرض لها، نستطيع ان نبلور تلك المفاهيم في مجموعة من القضايا الكبري، أو المفاهيم الكبري والتي يقف خلفها بناء فلسفي وفكري وايديولوجي محدد، وهذه المفاهيم هي:(١٤).

(١) التربية: ترويض للعقل وتدريب للملكات:

وهو مفهوم يتمسك به بعض أساطين التربية التقليدية أو المحافظة في تدريس دروس اللغة اللاتينية أو الرياضيات، حيث يعتقدون أن تلك الدروس تقوي الملكات، فهي تمرن الحافظة والذاكرة، كما أنها تُكَوِّن المخيلة والملاحظة. فقيمة الدروس أو المعارف في رأيهم لا تأتي بالدرجة الأولي من مادتها وفائدتها للحياة، بل لما تقوم به من ترويض لما يسمونه بالملكات فقد كانت هناك فكرة شائعة عند بعض الاقدمين تتلخص في أن للانسان قابليات ومواهب جاهزة وكاملة . وما علي المربي الا أن يستعملها ويمرنها. فكما أن الانسان يملك عضلات يمرنها بإستعمالها اليومي، فإن لديه قوي عقلية كالحافظة والذاكرة والمخيلة والمفكرة والارادة وما علي المربي الا أن يمرن هذه القوي التي تسمي الملكات وذلك بمواد دراسية مهمتها تمرين هذه الملكات، سواء أكانت هذه المواد مفيدة للطالب في حياته الحاضرة أو غير مفيدة. فما علي الطالب إلا أن يقبل بالترغيب أو بالترهيب القيام بهذه التمارين الي تهيؤها هذه المواد لكي تقوي ملكاته فيصبح انساناً كاملاً.

لقد أتي هذا المفهوم نتيجة لاعتقاد البعض ان المعرفة هي موضوع التربية، وإن سلوك الانسان أنما يتأتي عن طريق معرفته، ويعتبر هذا المفهوم من أقدم المفاهيم التي قدمت للتربية، نجده في فكر افلاطون وأرسطو، والتربية التقليدية

والمحافظة تلتزم به بإعتباره المعبر عنها فكريا، حيث يتفق هذا المفهوم مع الفلسفة المثالية منذ الفكر اليوناني وحتي اليوم، ويعتمد هذا المفهوم علي المذهب المثالي الذي يؤمن بأن الحقيقة ذات بعدين رئيسيين الأول: جزئي محدود، مادي محسوس، والثاني: كلي مطلق، عقلي محض، يعتمد في اداركه علي العقل، وهدف التربية ووظيفتها الاساسية لدي هؤلاء، تنمية العقل، فالتفكير السديد، والتفوق العقلي، هما المصدر الذي يشع كل السلوك الحميد، وهما أساسيان لأفضل نمو للانسان كإنسان. وهذا الإقتنا ع أساسه ان التربية يجب أن تكون ثابتة ودائمة ولا متغيرة، وعليه فإن العقل الانساني ثابت وجامد وهو الذي يسيطر علي الجسد، وينشط الجهاز العصبي والعضلي وهو الذي يضبط النزعات المتصلة بالجسد ويوجهها وجهة مفيدة ونافعة للانسان(١٥).

وهناك العديد من الانتقادات وسهام النقد التي وجهت الي هذا المفهوم البالي، والذي لم يعد يتناسب مع تطوارت العصر علي الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتربوي أيضاً، وهذا المفهوم للاسف الشديد نراه بين ظهرانينا في مدارسنا وفكرنا التربوي مازال البعض يعتقد في صحته، ومن هنا فإن وعينا بأن تلك المفاهيم التي سوف نتعرض لها تقف خلفها فلسفات وايديولوجيات ذات مصالح اجتماعية وسياسية بالدرجة الأولي. ويمكن إن نلخص أهم الانتقادات التي وجهت الي ذلك المفهوم فيما يلي:(١٦).

أ- ليس العقل ملكات منفصلة عن بعضها، بل أن العقل يعمل كوحدة حياتية ومنظومة معرفية واحدة، فلا إرادة بدون تفكير، ولا تفكير بدون إرادة، ولا تفكير بدون حافظة، ولا حافظة بدون تخيل، فهذه الاسماء انما وضعت للفعاليات الذهنية لتساعد علي تحليل العقل

ودراساته، وليست أسماء لكيانات قائمة بذاتها مستقلة عن بعضها، كما هو الحال في العضلات الجسدية.

ب- كان بعض الاقدمين يعتبرون الدماغ مقسما الي مناطق جغرافية تختص كل منطقة بفاعلية ذهنية تسمي ملكة ولكن الدراسات الحديثة في تشريح الدماغ أثبتت أن الدماغ يشتغل كوحدة موجهة للسلوك ولا مناطق اختصاصية فيه، إلا لمراكز الحس والحركة.

حـ- ربما كانت أكبر معركة بين علماء النفس في أوائل القرن العشرين، هي معركة انتقال أثر التعلم، وخلاصة هذا الموضوع، هي أن تمرين الملكات العقلية في حقل ما من حقول المعرفة، يجعل تلك الملكات قوية في كل حقول الحياة، فمثلا اذا تدرب الطفل علي قوة الملاحظة في درس الاملاء فإنه يكون قوي الملاحظة في كل مكان، أي أن تعلم الملاحظة ينتقل من ميدان إلي آخر ومن مجال الي آخر.

د- وكان أهم الانتقادات التي وجهها جون ديوي لمفهوم الترويض العقلي في حقل الفلسفة هو ما انطوت عليه من ثنائية. فالعقل في جهة والمادة الدراسية في جهة أخري. ويتبع ذلك الطفل في جهة والعالم في جهة أخري. فالانشطار هذا هو من الخطيئات الكبري والاساسية في التفكير الفلسفي، فالتفكير الفلسفي في نظر ديوي، يربط بين الطفل والحياة وبين العقل والمادة الدراسية والجسد.

هـ- كما أن هذا المفهوم نظر الي عملية التربية علي أنها مركزة فقط علي العقل الذي يتحكم في الجسم ويوجهة، مع ان المتعلم لا يحضر الي المدرسة فقط بعقله أو بجسمه فقط، بل أن هناك جوانب

أخري ذات أهمية كبري في التعلم، ولكن هذا المفهوم أهملها أهمالا يكاد يكون تاماً. مثل الجوانب الاجتماعية والنفسية والروحية والاخلاقية. كل ما في الامر إنه ركز علي أن العقل يتحكم في كل هذه الجوانب، ولم يذكر كيف تنمي هذه الجوانب في شخصية الانسان المتعلم.

و- كذلك نلاحظ أن مفهوم كلمة عقل، ملكات، في التعريف غير واضحة علي الاطلاق، فما هو العقل؟ وأين يقع؟ وهذه أسئلة لم يكن يستطيع أصحاب هذا الاتجاه أن يجيبوا عليها. حيث لم تكن هناك حقائق كافية حول، سمات العقل أو صفاته، ولقد أظهرت نتائج التجريب في ميدان علم النفس والتربية بإن هناك قدرات عقلية، وليس عقلا واحداً، كما تصوره أصحاب هذا المفهوم.

ز- أهتم أصحاب هذا المفهوم وبالغوا بالطريقة دون أعطاء عناية كافية بالمحتوي، في حين أنه في مجال التربية، ليست الطريقة وحدها كافية كما أنها ليست الدواء الشافي لامراض التربية، بل تتكامل الاهداف والطريقة والمحتوي والوسيلة.

ر- أهمل هذا المفهوم علاقة التربية بالواقع الاجتماعي، مع أنها علاقة وثيقة وتبادلية، فلا وجود للتربية بدون المجتمع، وقد ركز الاتجاه علي الانسان الفرد، وأهمل أهمالا يكاد يكون تاما حاجات المجتمع ومتطلباته، وهكذا أهمل هذا المفهوم وظيفة التربية الاجتماعية، وأهتم فقط بالفرد.

وصفوة القول اننا مع تقديرنا لما تستهدفه أراء نظرية الترويض العقلي وتنمية الملكات من نزعة في الاتقان وتقوية لقوي الفرد فإننا نري أن صحتها معتلة

ولا يجوز الاعتماد عليها وحدها في تربية الطفل وفي اختيار مواد الدراسة والضبط والتمرين، لابد من الرجوع الي ميول الطفل وقابلياته وتوجيهها نحو احتياجاته في الواقع الاجتماعي الذي يعيش وينشط فيه، ويظل هذا المفهوم أحد محطات تطور الفكر التربوي التي يجب أن نقف عليها ليس للاستقرار فوقها بل لفهم كنهها وتجاوزها الي أفق أرحب واوسع في حياة الانسان المعاصر.

(٢) التربية: نقل التراث الثقافي الي الأجيال الجديدة:

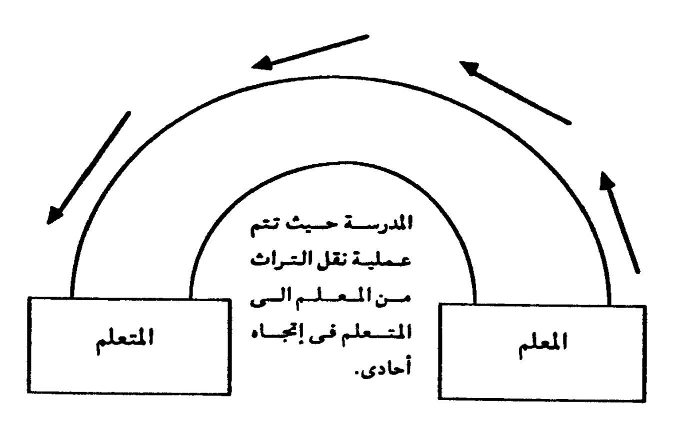
وهذا المفهوم قديم قدم تاريخ التربية ويتلخص هذا المفهوم في أن التربية: هي نقل التراث الثقافي (الحضاري) من جيل الي جيل ويتزعم أصحاب هذا المفهوم اليوم المربي الامريكي المعاصر «روبرت هجنس» رئيس جامعة شيكاغو سابقاً، فهو ينحي باللائمة علي التربية الحديثة اذ إنها تهمل تغذية الناشئة بما يحويه التراث الثقافي الانساني من مادة دسمه، فالشاب الناشئ علي قواعد التربية الحديثة لا يعرف الكثير من المواد الأساسية الضرورية من التراث الثقافي الانساني. وربما يجد روبرت هجنس مبرراً ايديولوجيا لدعوته في هذا المفهوم، وذلك لحداثه المجتمع الامريكي بالقياس بتاريخ وحضارات شعوب العالم، كما أن المجتمع الامريكي خليط من ثقافات عديدة أفريقية وأوربية، ومن هنا رأي «هجنس» أهمية أن تتركز التربية علي توعية الاجيال الجديدة بالتراث الثقافي العالمي. بوصفه أحد مكونات الثقافة الامريكية المحدثة. ولعل أهم المبررات التي يسوقها للتدليل علي أهمية نقل التراث الثقافي ما يلي:(١٧)

- ان التراث الثقافي هو نتاج خبرات وتجارب الاجيال والشعوب السابقة، ولو فقد هذا التراث، لعادات الحياة البشرية، الي حالة البربرية الأولي.
- أن التراث الثقافي والحضاري هو نتاج الراشدين.

– أن هذا التراث الثقافي هو وسيلة للحياة وليس غاية من الحياة في حد ذاتها.

– أن التراث الثقافي في حالة نماء وتقدم مستمر، مع تقدم الحياة البشرية، بما فيها من معارف وعلوم.

هذه هي دفوع أنصار هذا المفهوم في تكريس التربية والعملية التربوبة في نقل التراث من جيل الي جيل آخر، والقضية هنا ليست في أهمية أو عدم أهمية نقل التراث، لأن التراث أي تراث هو أحد مكونات الامم والشعوب و التي لا يمكن أن توصف بالبشرية أو الحضارة دون ذلك التراث. ولكن هناك العديد من الانتقادات التي وجهت الي أصحاب هذا المفهوم نوجزها فيما يلي:(١٨).



شكل (١) يوضح كيفية نقل التراث الحضارى والثقافى من جيل (المعلم) الى جيل (المتعلم) فى أتجاه أحادى وتتم هذه العملية فى المدرسة حيث تمارس العملية التربوية بكفاءة.

أ- أن هذا المفهوم يقصر عملية التربية علي العقل والحفظ، دون التطوير أو التجديد أو الابتكار والخلق وهو بذلك يساعد علي تربية عقول سلبية تتلقي العلوم والمعارف التي انتجها الآخرون، وبذلك تنمي ذاكرة الحفظ والاستظهار دون تنمية ذاكرة التفكير والابداع والخلق وذلك لاشك سيؤدي الي عملية الركود الثقافي والحضاري لتلك الامم التي سوف تظل تتلقي دون ابداع، وهذا المفهوم أيضا يتمحور حول العقل والجانب العقلي والمعرفي فقط.

ب- يؤدي ذلك المفهوم من التربية الي تكوين نماذج بشرية متشابهة، ومتفقة في شكلها وجوهرها (مقولبة - منمذجه) طبقاً للانماط الحضارية والثقافية السائدة، أو المسيطرة والمهيمنة، دون مراعاة التباين

الثقافي والحضاري والخصوصية المجتمعية لبلدان العالم. وإنه مفهوم يتكرس الآن من تسييد نمط الثقافة الغربية والامريكية تحديداً علي شعوب العالم، بوصفها الثقافة والحضارة التي ابتدعت وابتكرت الانجازات العلمية والتكنولوجية المعاشة. انه مفهوم يؤدي بالضرورة الي فكرة الثقافة الكونية، أو كونيه الثقافة وعالميتها، وبذلك سوف نجد أن شعوب العالم الثالث أو المتخلفة خارج هذا السياق وخارج الزمن والتاريخ بحكم ان ثقافتها وحضارتها ليست هي الصيغة المقبولة في ظل الهيمنة السياسية والعسكرية والثقافية.

حـ- أهمل هذا المفهوم التفاعلات القائمة بين الفرد والمكونات المختلفة، فالانسان نظام مركب ومعقد من قوي ودوافع كامنة. وهذه تتفاعل مع مؤثرات ومكونات البيئة الطبيعية والاجتماعية والخارجية، وعن طريق هذه التفاعلات، يبلغ الكائن الحي البشري ويكون شخصية متكاملة ومتوازنة، بحيث يغدو إيقاع التلاؤم بين قوي الناحيتين الداخلية والخارجية شرطا أساسياً لتحقيق حياة تامة التجاوب، ليس داخل المجتمع الواحد، ولكن داخل النظام العالمي المعاش، ضرورة التفاعل والاشتباك الحضاري والثقافي بين الامم والشعوب المختلفة.

من كل ذلك يتبين ان قصر مفهوم التربية علي نقل التراث ووصفها بأنها معبر أو كوبري لنقل التراث الحضاري والثقافي من جيل الي جيل، مفهوم تقليدي ومحافظ الي درجة بعيدة ذلك أن التربية ليست شيئاً جامداً، إنما هي كائن حي ينمو بنمو خبرات أفراده ويتطور ويتجدد بتجدد مفاهيمهم وثباته أنما يعني في التحليل الاخير موته وانهياره.

(٣) التربية إعداد الفرد للحياة

دعم هذا المفهوم الفيلسوف الانجليزي، «هربرت سبنسر» حينما دعا الي

جعل التربية هي إعداد الفرد للحياة، وذلك بعد أن كانت المدرسة التقليدية في عزله عن الحياة تقريباً، فكانت دعوة «سبنسر» هذة بمثابة دعوة إصلاحية، حاولت أن تربط المدرسة بالحياة وتعد الناشئة ليتولوا مسؤولياتهم في المجتمع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي المتطور، ولكن هذه الدعوة المقبولة لأول وهله تحتوي علي العديد من الاخطاء والمفاهيم المغلوطة. ولقد كشف النقاب عنها «جون ديوي» حينما نادي في مطلع القرن العشرين بأن التربية يجب أن تكون الحياة وليس إعداد للحياة كما أن مفهوم الحياة في حد ذاته مفهوم فضفاض ومطلق وغامض ولا يعني شئ بالمرة، فأية حياة يقصد سبنسر؟!.

ولقد وجهت انتقادات عديدة ومريرة الي هذا المفهوم نجملها فيما يلي:(١٩).

أ- إن الإعداد للحياة يقصد به الاعداد لحياة الراشدين أي أعطاء الطفل ما يقوم به الراشدون اليوم، ومعني ذلك إهمال حاجة الطفل وميوله الحاضرة والآنيه بإعتبار أن هذه الميول لا قيمة لها في المستقبل، وتزويده بدروس واختبارات لا تمت الي ميوله الحاضرة بصلة، فالمنهج الدراسي يشحن بمواد يفترض ان الطفل يحتاج اليها في المستقبل، وذلك يسبب حشوا في المناهج الدراسية لا مبرر له. ولعل مناهجنا الدراسية علي طول الوطن العربي تعاني من تلك الآفه، كما أن الجهود المبذولة لاصلاح حال التعليم والتربية، في وطننا العربي لم تستطع للأن ان تتخلص من تلك الأفة المستقرة في بناء مناهجنا الدراسية في كافة مراحل التعليم. حشواً المناهج بالعلوم والمعارف غير المرتبطة بحياة الطلاب، والتعامل مع الطفل بوصفه بنكا أو مخزننا

للمعلومات والمعارف تختزن فيه المعارف لحين استرجاعها كما هي في الاختبارات والامتحانات المدرسية.

ب- أن الطفل لا يميل بطبيعته الي الكثير من هذه المواد التي تفرض عليه، فلأجل تلقينه أياها لابد من أستعمال دوافع خارجية من قبيل الترغيب أو الترهيب، وهذا مناف لروح التربية السليمة والنمو الطبيعي، السليم للطفل، أن مجرد دعوة الطفل الي درس ما يحتاج اليه في المستقبل البعيد تجعل الصلة بينه وبين ثمرة الدرس بعيدة والعاقبة غير منظورة.

حـ- أن سرعة التطور في نمو العلوم والاختراعات وفي الاحتياجات الاجتماعية والصناعية تجعل الكثير مما يظن انه ضروري اليوم سيصبح غير ضروري في المستقبل. فالاعداد للمستقبل علي افتراض ان المستقبل هو نسخة طبق الاصل من الحاضر، هو أمر خاطئ فنحن لا ندري ماذا يخبئ لنا المستقبل وماذا ستكون عليه احتياجات المرء بالضبط، أن العلوم البيولوجية الحديثة والهندسة الوراثيه. وعلوم الفضاء تخبرنا كل يوم بما يهدم معارفنا السابقة، فمثلا التطور اللاجنسي في البيولوجيا يهدم دعائم لقناعات راسخة لدينا.

وعلي الرغم من كل مثالب هذا المفهوم، إلا إنه كان فتحاً جديداً في مجال التربية، حيث بشر «ديوي» بمفهوم جديد للتربية بوصفها الحياة وليس الإعداد للحياة وهذا المفهوم يتضمن ضمنياً الاعداد للمستقبل المرئي الذي يمكن التنبؤ به في حدود معارفنا وعلومنا. وذلك إنطلاقاً من أن الحاضر الذي نعيشه ويعيشه الطفل هو أبن الماضي، أبو المستقبل، والذي يعيش في حاضرة

لابد أن يحسب حساب للمستقبل المتصل مباشرة بالحاضر، وليس المستقبل المنفصل البعيد عنه.

من هنا فإن دعوة جون ديوي تعتبر أن نقطة البدء في التربية يجب أن تكون من الحاضر ومن الميول والاحتياجات الحقيقية للطفل: الميول والاحتياجات القائمة في الحاضر، علي أن لا يكون الحاضر أعمي أو قصير النظر، ولقد أدت دعوة ديوي بدورها إلي ظهور مفهوم جديد اخر للتربية.

(٤) التربية: عملية تكيف ما بين المتعلم وبيئته

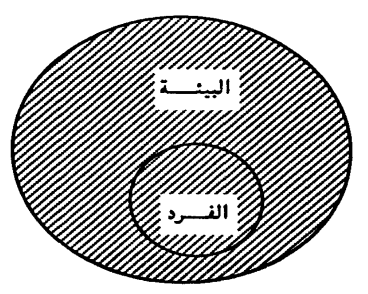
يتدعم هذا المفهوم الحديث للتربية بوصفها أداة للتكيف بين المتعلم - الفرد - والبيئة المحيطة به فالتربية هي عملية تكيف ما بين الفرد وبيئته الإجتماعية والطبيعية وإن هذا المفهوم يري أن الإنسان مثل غيره من الكائنات الحية يسعي للمحافظة علي بقائه، والوسيلة التي يلجأ اليها في تحقيق ذلك هي أن يعمل علي تعديل سلوكه، وتنمية قدراته، وتكوين عادات ومهارات تفيده في حياته، ثم أن يعمل علي تغيير أو تعديل ما في بيئته (الاجتماعية والطبيعية) فيحسنها ويجملها من الناحتين الطبيعية والاجتماعية حتي يستطيع الاستفادة منها علي الوجه المطلوب .... (٢٠).

فالوظيفة الأساسية للتربية حسب هذا التعريف هي أن تجعل الإنسان قادراً علي ملاءمة حاجاته مع الظروف المحيطة به ... وبواسطة التربية يتهيأ الفرد للتكيف مع الشروط والظروف المختلفة التي تحيط به فيصبح قادراً علي الحياة مع الأخرين.

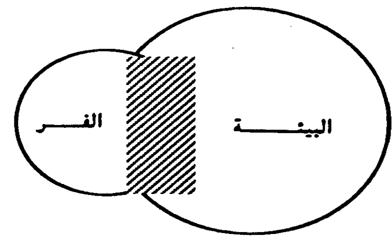
وبمتقضي هذا المفهوم Adjustment theory of Education والمتضمن أن التربية عملية تكيف وتفاعل ما بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها، تعتبر

وظيفة المعلم في الاساس، مساعدة المتعلم علي تكييف نفسه وفقاً لبيئته. ومعني ذلك ان جميع المعارف التي يلقيها المعلم في مختلف المواضيع، ومايرافق هذه المعارف - الدروس - من مطالعات في المكتبات، وتجارب في المعامل، وزيارات للمناطق الاثرية والمعارض والجوالات في المصانع والمزارع ....الخ جميع هذه وأمثلتها من أنواع النشاط المدرسي، لا تعتبر الا وسائل تستخدم لمساعدة، المتعلم علي تكييف نفسه وفقاً لبيئته[٢١].

وعلي الرغم من وجاهه هذا المفهوم الحديث والسائد في غالبية النظم التعليمية المعاصرة، إلا أن هناك العديد من المثالب التي يمكن أن توجه إليه وسنقصر الحديث هنا عن أبرز تلك المثالب والانتقادات التي وجهت الي هذا المفهوم التربوي.



شكل رقم (٢) يوضح كيف يذوب الفرد فى بيئة



شكل رقم (٣) يوضح كيف يجب أن يستقل الفرد عن البيئة ويكون له استقلالية نسبية

أ- أن فكرة التكيف هذه تكرس أمرين في إتجاهين متناقضين، الأمر الأول، هو تغير في التربية، في أهدافها ووظيفتها وضرورتها، تغير دائم، وهذا أمر محمود، ولكن الامر الثاني يدعو الي ثبات المجتمع وجمودة في حالة معينة، لأنه وفق هذا المفهوم، ما علي التربية الإ أن تعد الافراد لكي يتواءموا مع المجتمع، أيا كان هذا المجتمع، وأيا كانت أحواله أو ظروفه أو ملابساته، إنه مفهوم يدعو الي الثبات والاستقرار في المجتمع بوضعه الراهن، حفاظا علي مصالح اجتماعية معينة تمسك بتلابيب الامور في هذا المجتمع، وليس من مصلحتها بأي حال من الأحوال تغيير المجتمع،

لذلك يتوقف دور التربية الاساسي علي إعداد الافراد والناشئة لكي يتكيفوا مع الواقع المجتمعي بكل ما فيه من سلبيات لذلك فإن هذا المفهوم ينطلق من إطار نظري ومعرفي وايديولوجي ينتسب الي البنائية الوظيفية في علم الاجتماع. هو حالة التوازن والدوام علي ما هي عليه في المجتمع، ولاشك أن ذلك الامر يسلب من التربية أهم أدوارها وإختصاصها في تغيير الواقع الاجتماعي نحو الافضل؟ وتحقيق العدل والمساواة والحرية، إن انعدمت. إنه مفهوم محافظ وتقليدي يرسخ القيم والعادات والتقاليد والموروثات القديمة كما هي، ولا يدعو الي التغيير، ويقصر فقط الدور التربوي علي المواءمة والتكيف .. من هنا تلعب التربية دوراً أيديولوجيا في إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي كما هو Reprodction.

ب- كما أن هذا المفهوم لم يوضح لنا أي تكيف يريد؟ ومفهوم ودلالات هذا التكيف المطلوب؟ إنه مفهوم غامض وعام ومطلق. فما هو التكيف؟ هل هو التعايش مع الواقع؟ أم الخروج عن هذا الواقع لتطويره ودفعه الي الأمام؟ ودعنا نتساءل: ما موقف الفرد إذا وجد نفسه في مجتمع بعض عناصره فاسدة، وبعض صيغ الحياة فيه بالية؟ مجتمع تمارس فيه الرشوة والمحسوبية، ويشاع فيه استغلال النفوذ والكسب بالطرق غير المشروعة، ويسود فيه الكسب الطفيلي غير المنتج. ما هو موقف الفرد اذا وجد نفسه في مجتمع فيه قانونين. قانون للعامة ينزل بهم أشد العقاب لأتفه الاسباب، وقانون للخاصة والصفوة لا يري كل افعالهم. ما هو موقف الفرد حيال كل تلك القضايا؟ هل يقف مع الاتجاهات الفاسدة والاوضاع الخاطئة، ويتماشي ويتعايش ويتكيف معها؟ أم يقف ضدها ويثور عليها ويحاول

تعديلها وتحسينها؟ تري ماذا يطلق علي الفرد من الصنف الأول أهو متكيف أم لا؟ وماذا بالنسبة للصنف الثاني من الافراد؟ (٢٢).

حـ- أن الافراد المكونين لأي جماعة أو مجتمع يقع عليهم عبء تطوير وتغيير المجتمع، وكذلك تطوير الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في هذا المجتمع حتي تستمر الحياة نحو تحقيق التقدم والرفاهية للانسان. ومن هنا فإن الفرد في المجتمع ليس سلبياً بل ايجابياً وعليه دور لابد أن يلعبه في إصلاح الواقع المعاش. وهذا بالطبع يتناقض مع مفهوم التكيف، ولاشك أن المأزق الحقيقي الذي وقع فيه أصحاب هذا الاتجاه هو تناقضهم مع كل محاولات الاصلاح الاجتماعي والسياسي والاقتصادي وحتي الديني التي مرت بالانسانية. وما موقفهم من الرسل وأصحاب الرسالات السماوية، إلم يأتوا لكي يغيروا الواقع ويثوروا علي الظلم والفساد القائم في الواقع؟ هل يمكن أن يكون هؤلاء غير متكيفين مع الواقع وفق هذا المفهوم؟ هل أصحاب دعوات التجديد والاصلاح يعدوا غير متكيفين مع الواقع؟ أم ماذا؟! لعله مأزق ينفي ضرورة وجود هذا المفهوم أو يكشف زيفة ومغالطاته، وكذلك يكشف الإطار الايديولوجي الذي يلتف حول هذا المفهوم البالي.

د- ثمة ملاحظة نقدية تربوية أخيرة، فالكبار حين يتمسكون بقيمهم وانماطهم السلوكية التي واءمت بينهم وبين مجتمعهم يحرصون علي إكسابها وإعطائها للصغار، ويبالغون في ذلك، ويتجاهلون ظروف الصغار بإمكانياتهم ،منطلقاتهم وقدراتهم، وهذا يقلل من أثر التربية السليمة والجادة التي يجب أن تراعي ميول الأفراد وإمكانياتهم

وقدراتهم والتي بغير توفرها لا يمكن أن نقول أن هناك تربية صحيحة وصالحه(٢٣).

ويدعم هذا ان التكيف ليس عملية سلبية يتم بواسطتها التطبيع والقولبة والنمذجة، وإنما هو عملية ايجابية تأتي من جانبين، وليس من جانب واحد أو طرف واحد فاعل، يتفاعل الفرد مع المجتمع، والمجتمع مع الفرد الي أقصي درجات هذا التفاعل، ومن أجل ذلك نجد الحياة الانسانية والبشرية مليئة بحركات الاصلاح الاجتماعي والثورات الاجتماعية بل والتطورات العلمية، وما دامت الحياة الانسانية قائمة وممتدة ستظل هذه الظواهر قائمة لتحقيق سعادة الانسان ورفاهيته في هذا العالم، وهذا هو هدف التربية الأسمي.

(٥) التربية: تنمية متكاملة للشخصية الانسانية:

لقد تجاوز هذا المفهوم، المفاهيم السابقة عليه والتي أهتمت بجانب واحد في الانسان وأهملت بقصد أو بدون قصد بقية الجوانب الاخرى، فلقد سبق أن عرضنا لمفاهيم تؤكد علي أن التربية:(٢٤)

- هي عملية نمو الفرد، بمعني أن الطفل يتربي وينمو تدريجياً في جسمه وعقله وأخلاقه.. وأن التربية وفق ذلك هي العامل الاساسي في نمو الفرد نمواً شاملاً ومتكاملاً.
- ان التربية تعني بالسلوك الانساني وتنميته وتطويره وتغييره، أي أن هدفها هو أن تنقل الي أفراد الجيل الجديد المهارات والمعتقدات وإنماط السلوك المختلفة.

والمفهوم الذي نحن بصدده الآن يجسد عملية التربية في إنها: تتناول شخصية الفرد من كافة جوانبها: البدنية لكي يشب سليم الجسم، وقوي

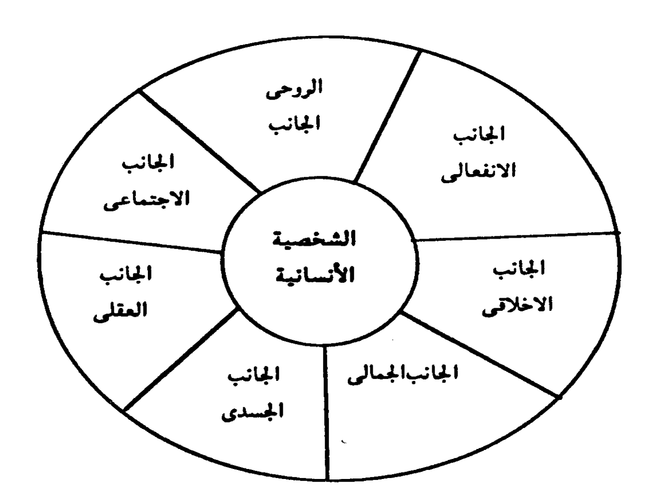
العضلات، معافي من الامراض والعلل، والعقلية حتي يشب صادق الحكم علي الاشياء، بعيد النظر، قوي الحجة، سليم الفكرة، منطقي الرأي. والصحية حتي يشب الفرد ذا صحة نفسية بعيدا عن أثار الصراع النفسي، والوجدانية وهي تعمل علي تغذية وجدانات الناشئين ليرق شعورهم ويدق احساسهم حتي يقدروا الجمال ويعلموا علي الارتفاع بالذوق الانساني العام أو علي الاقل عدم تشوية الجمال فيه.

وهذا المفهوم أيضا يعمل علي تلائم بين الفرد وبين بيئته الطبيعية حتي يستطيع أن يستفيد بما تمنحه أياه من خيرات وثروات بشكل يعود عليه وعلي بني وطنه بالخير والعدل والمساواة. كما أن هذا المفهوم لا يستبعد فكرة التكيف مع الواقع الاجتماعي المتغير. باختصار نستطيع القول أن أصحاب هذا الاتجاه أو المفهوم حاولوا أن يجمعوا المفاهيم السابقة للتربية ويخلصوها من الشوائب التي علقت بها، و يتقدموا الينا من جديد بهذا المفهوم والذي هو من وجهة نظرهم مفهوم جامع مانع لكل أطراف العملية التربوية.

ولقد صيغ هذا المفهوم علي اعتبار ان المتعلم لا يأتي الي المدرسة أو المؤسسة التعليمية مجزءاً، بمعني أنه يأتي بجزء دون بقية الاجزاء، إنما يأتي اليها متكاملاً، فتنفاعل جميع جوانبة مع بعضها في الموقف التعليمي، ومع المجتمع المحيط به، فهو يتشكل ككل، ومن هنا فإن التربية طبقاً لهذا المفهوم ليست غاية في حد ذاتها. بل وسيلة الي بلوغ الهدف، هو الشخصية المتكاملة والمتوازنة، فليست التربية قاصرة علي إعداد الجسم والعقل أو حفظ التراث او استغلال الذكاء الانساني أو غيرها من المفاهيم الجزئية الغرض، والتي تهدف الي إنماء جانب من جوانب الشخصية الانسانية، إنما ينظر هذا المفهوم الي

الانسان من كل هذه الجوانب بإعتباره كلا متكاملاً، له أبعاده وله جوانبه المحددة(٢٥).

والشكل التالي يوضح ذلك



شكل رقم (٤) تكامل أبعاد الشخصية الإنسانية

ويمكننا من خلال ما سبق أن نوجز أهم ملامح هذا المفهوم فيما يلي:

أ- أنه يحوي كافة جوانب الشخصية الانسانية، ويتعامل معها بإتزان وتوازن، يحقق من وجهة نظره نمواً متكاملاً شاملاً لكل ما يمكن أن يدرك ضمن دائرة العملية التربوية.

ب- أنه يسعي الي التوازن من خلال المرونة بين أبعاد الشخصية الانسانية في كافة جوانبها، لأن هناك هدف أسمي وأكيد يسعي هذا المفهوم

الي تحقيقه، الا وهو بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة في ذات الوقت.

حـ- كما أنه يسعي إلي تحقيق التوازن بين كل من الفرد والمجتمع، بحيث لا ينحاز الي جانب علي حساب الاخر، وذلك علي إعتبار ان الشواهد التاريخية اثبتت فشل الانحياز الي الفرد وتدعيم الفردية، وكذلك الانحياز الي الجماعة ودعم الجماعية بصورة تلغي وتسحق الانسان الفرد.

د- ويسعي هذا المفهوم الي استمرارية التربية، بمعني امتدادها الي جميع مراحل عمر الانسان منذ وجودة علي ظهر الارض والي مغادرته للحياة الآخرة، أنها تربية مستمرة، وتسعي بكل طاقتها الي تحقيق التوازن والتكامل.

هـ- كما أنه يعتبر أن تعاون الافراد والمؤسسات المختلفة ضرورة لتحقيق أهداف التربية، وإن هذه الأهداف يتوقف تحققها علي تعاون الافراد والمؤسسات. كما أنه أخيراً يهتم بالناحية السلوكية الواقعية لحياة الانسان.

واذا كان هذا المفهوم الي جانب مفهوم «ديوي» الذي يؤكد أن: التربية، هي خبرة تؤدي الي مزيد من الخبرة. قد سادا الواقع التربوي خلال النصف الأول من القرن العشرين، إلا أن هناك انتقادات أيضا وجهت الي هذا المفهوم التوازني والتكاملي، وكانت هذه الانتقادات منطلقة من أن التربية علي الصعيد الدولي لم تستطع أن تحقق ذلك الهدف التوازني، وإن خبرة الشعوب والنظم التربوية الحديثة والمعاصرة لم تخبرنا بإنها استطاعت بكفاءة أن تحقق ذلك الهدف، وذلك لاعتبارات، ان التربية لم تعد مجالا يختص به أهل العلم التربوي، ولكن أصبحت أداة ايديولوجية في يد النظم السياسية تسعي بها ومن

خلالها الي بث ايديولوجيتها والسيطرة الثقافية علي الطلاب، وساعد علي ذلك نمو وازدهار وسائل الاتصال الجماهيرية. والتي تعد هي أيضا احد أهم أجهزة الدولة الحديثة الايديولوجية، والتي بواسطتها تسيطر وتبث القيم والمعتقدات والسلوكيات التي تراها تلك النظم تحقق مصالحها.

من هنا أيضا برزت قضية التربية اللانظامية والتي كان يعتقد سابقاً إنها تتم خارج السيطرة الرسمية، الا إنه فى العقود الاخيرة ظهرت تلك التربية بوصفها أكثر كفاءة وفعالية في تحقيق الاهداف المجتمعية من التربية النظامية نفسها.

فإلي جانب الانتقادات التي وجهت الي هذا المفهوم بوصفه أنصب أساساً علي الانسان، علي اعتبار ان التربية محورها وموضوعها هو الانسان، طفلاً، أو شابا، أو رجلاً، أو كهلا، وأهملت الحياة الإقتصادية والإجتماعية والسياسية التي يعيش فيها هذا الانسان، وهل هي تساعده على النمو المتوازن والمتكامل، ام أن تلك الحياة تحدث خللا في كيانه وارباكا في سلوكه؟ تلك أسئلة هامة لابد أن نجيب عنها، ولقد ظهرت اتجاهات معاصرة في التربية منذ أواسط الخمسينات وللآن، وتدعو الي أن مهمة التربية أولاً، وأخيراً، هي تحرير الانسان، ذلك لأن الإنسان المعاصر، مكبل بالعديد من القيود، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفكرية، فالتربية يجب أن تتوجه أولا الي فك قيود هذا الانسان وتحريره عقلياً وجسمانياً ونفسياً.

وأخيراً نقول ان باب الاجتهاد في مفاهيم وتعريفات التربية لما يغلق بعد، طالما كانت هناك حياة للبشر. وطالما كانت الحياة في جوهرها متغيرة ومتحولة، فإن التربية عليها ان تسبق هذا التحول بإن تبادر بتحرير الانسان، التربية عملية انسانية متغيرة، والمجتمع الانساني المعاصر في تغير وتحول، اذا لا يمكن ان نقول ان هناك مفاهيم ثابتة ومستقرة، لأن ذلك يعد تناقضاً جوهرياً وأساسياً في الفكر والفهم.

ثالثاً: ضرورة التربية:

(أ) التربية ضرورة إنسانية:

يكاد يجمع فلاسفة التربية الحديثة علي أن التربية هي تحقيق النمو والحياة لدي الكائن الحي أو الوليد البشري، ولكي نفهم معني الحياة نقارن بين الكائنات الحية والكائنات الجامدة، فنجد أن الكائن الحي يمتاز عن الكائنات الجامدة بأنه يجاهد في استغلال القوي المحيطة به والسيطرة عليها لمصلحته [٢٦] فالنبات مثلا يستخدم الضوء والهواء والرطوبة والتربة ويحولها الي وسائل صالحه لإدامه بقائه وأستمراره، ولتجديد نفسه وأحواله وتطويرها نحو الأفضل والاقوي، فيستخلص من التراب والرطوبة عصارات يتغذي بها، ومن الهواء ما يحقق له التنفس والحياة وما يحقق له التقدم والازدهار، ومن جميع هذه العناصر يتحقق للنبات التكاثر والنمو وحفظ كيانه، وذلك بتجديد نفسه: تجديد أوراقه، وتجديد لحائه وتجديد ازهارة وثمارة، كل ذلك يتم لاستمرارية وجودة وبقائه.

والحيوان أيضاً يستفيد من قوي الطبيعة ومن النباتات، يتمثلها فيحولها الي خلايا وحريرات وأجهزة، وبذلك يجدد خلاياه، ويجدد فراءه، ويجدد قواه، وقد يجدد تفاصيل سلوكه في المواقف الطارئة، كل ذلك أيضا لحفظ كيانه ووجوده، وحفظ نوعه أو ذريتة.

فالحياة اذن عملية تجدد ذاتها بفعلها في البيئة ، والكائنات الحية تمارس حياتها بأن تجدد نفسها من أجل حفظ كيانها واستمرار بقائها أو بقاء جنسها أو نوعها، والتربية هي نقل هذه العملية من الاجداد الي الاحفاد، حسب مفهوم نقل التراث الثقافي في التربية المحافظة او التقليدية.

أما الانسان فإنه يستغل ما في القوي الطبيعية والكائنات الحية ليحولها الي

وسائل حضارية، تحقق تجديد حياته في سبيل استمرار بقائه ونوعه، وبهذا يحقق رقية وتطوره نحو الافضل لصالحه، ولصالح الجنس البشري عامه.

ومن الملاحظ أن الانسان يمتاز عن الحيوان والنبات والكائنات الحية الاخري، بصفة الناطقية والتي تعني تفردة بالعقل والتفكير والخلق والابداع والابتكار، ومن هنا فهو يصنع تاريخه وحضارته، فليس للكائنات الاخري حضاره أو ثقافة، ولكن الانسان هو الذي يملك تلك الاشياء، بسبب تميزه وتفرده بالناطقية. ويترتب علي ذلك ان الانسان يمتاز بوعيه الكامل لعملية تجديد الحياة التي يقوم بها. وبقدرته علي استيعاب خبرات الماضي علي تكوين حياة اجتماعية معقدة، تقوم علي علاقات متشابكة ومتعانقة، وأهداف مشتركة. وهو يسخر قواه ووسائله الحضارية المبتكرة، وتنظيم مجتمعة وحياته من أجل الدفاع عن أهدافه ومعتقداته التي هي جزء من كيانه بل هي كيانه ووجوده المتحقق.

وفي مقابل ما يمتاز به الجنس البشري عن سائر الكائنات الحية، نلاحظ ان الوليد البشري – الطفل – علي العكس، يمتاز، حين يولد بالعجز عن تحقيق كل هذه الخصائص، وبالعجز عن أي تصرف تلقائي.

أولاً:– لماذا يحتاج الانسان الي التربية؟

يحتاج الانسان الي التربية للاعتبارات الثلاثة التالية: (٢٧)

(١) العلم لا ينتقل من جيل الي جيل بالوراثة:

لا حاجة بنا الي الاسهاب في الحديث عن هذا السبب. فالعلوم التي يكتسبها الآباء لا تنتقل الي الابناء بالوراثة البيولوجية، كما هو شأن الصفات الفطرية غير المكتسبة. فابن الجاهل وأبن العالم يولدان متساويين من حيث خلو الذهن من المعرفة، وبتعبير آخر، ليست الحضارة ميراثا بيولوجيا يأخذه

الخلف عن السلف دون جهد ولا عناء، وإنما هي ميراث اجتماعي جاهد الجنس البشري في أكتسابه وحافظ عليه آلاف السنين، ولا يمكن انتقاله من جيل الي جيل الا بالمشقة والجهد والعرق، فإذا أراد الجيل السابق أن ينقل الي الجيل اللاحق ما تجمع لديه من معارف وعلوم ومهارات وعقائد وتقاليد ومثل عليا. فما عليه الا أن يبذل جهداً واضحاً في الشروع في عملية التربية من جديد. وما دام الطفل يولد خلوا من العلوم والمعارف التي حصلها أسلافه عبر الأجيال، فإنه محتاج الي التربية احتياجا شديداً وملحاً.

لقد جاء في كتاب الامام الغزالي ما يلي: لولا العلماء لصار الناس مثل البهائم، أي أنه بالتعليم والتربية يخرجون الناس من حد الهمجية الي حد الانسانية والتحضر[٢٨]. وقال أحد المربين ما مفادة: أن التربية عملية ينتقل بها الانسان من الهمجية الي المدنية [٢٩] وقال مرب آخر بتعبير أدق وأشد لهجه: :أن السبب الذي من أجله نحتاج الي التربية، هوأن الاطفال لا يولدون بشرا، بل يصيرون بشرا بفضل وفعل التربية ... [٣٠] ولقد وضع مربيان أمريكيان هذه الفكرة في قالب ساخر وخيالي قائلين: لو أنتقل سكان كوكب الارض الي المريخ، تاركين خلفهم الاطفال الصغار، ثم عادوا اليهم مرة ثانية بعد عشرين عاماً، لوجودهم قطيعا من البهائم. [٣١].

قد يخيل الينا ان عدم انتقال العلم بالوراثة البيولوجية من سوء حظ البشرية، غير أننا اذا تأملنا مليا في الأمر أتضح لنا أن ذلك من حسن حظها وليس العكس، وإن انتقال العلم عن طريق التربية خير للبشرية، ذلك أن الوراثة أمينة فيما تنقله من جيل الي جيل أي أنها تنقل كل شئ كما هو، دون تحيز بين جميله وقبيحة، أما التربية فلا تنقل الي الجيل الناشئ جميع ما حصلته الاجيال السابقة من العلوم، بل تحاول ان توسعها وتطورها وتختار منها ما يلاءم حاجات المتعلم وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه.

وهكذا نجد أن تربية الطفل – الوليد البشري – أصعب أنواع التربية على الاطلاق. أنها أشبه ما تكون بمعادلة صعبة، ذات طرفين بينهما من التباين والبعد مثل ما بين السماء والارض: في أحد طرفيها طفل قد ولد ضعيفاً عاجزاً غير مزود بشيء من السلوك الغريزي، الا البكاء والحركة العشوائية وامتصاص الثدي، ولكنه مجهز بأجهزة ووسائل مدهشة، يمكنه اذا أحسن تربيتها وإعدادها ان يتزود مع مرور الوقت وعلي المدي البعيد. بكل ما يحتاج اليه من الخبرات والقدرات والمهارات.

وفي الطرف الآخر من هذه المعادلة التربوية الصعبة نجد البيئة بأوسع معانيها، وعلي الناشئ ان يتطبع بكل مؤثراتها: بعواملها وتضاريسها الطبيعية وما تطرحه من مشكلات ومصاعب في وجهة الحياة الاجتماعية. كما عليه أن يتطبع، وهذا أهم وأصعب بالبيئة الانسانية والاجتماعية، أي بالمجتمع البشري بأهدافه ومثله العليا ولغته وتصوراته وتفكيره وعاداته وصراعاته والقوي السائدة فيه سياسياً وايديولوجيا، وكلما تقدمت الحضارة، اتسعت الهوة بين قدرة الناشئين الفطرين، وبين معايير الكبار وعاداتهم في الحياة ذلك أن: الاطفال يولدون وهم لا يحيطون خبراً بأهداف الجماعة وعاداتها، بل لا يعبؤون بها أبداً. وما علي الجماعة الا أن تبصرهم وتثير اهتمامهم الحي بها، وما من طريق الي ذلك، أي تقريب الفجوة بين الطفل الصغير والجماعة – عالم الكبار – الا بالتربية (٣٢)

فوجود المجتمع متوقف – كما هو الحال في العملية البيولوجية – علي عملية النقل، وهذا النقل يتم بإنتقال المثل العليا، والآمال والمطامح والمعايير والآراء من الافراد الذاهبين عن حياة الجماعة الي اولئك الوافدين عليها، ومن هنا فالتربية عمل تحتمة الضرورة، أي ضرورة بقاء الجنس البشري، أنها

ضرورة انسانية لا يستغني عنها أي مجتمع بشري يريد البقاء والاستمرار بصرف النظر عن ايديولوجية هذا المجتمع، أو نظامه السياسي والاجتماعي والاقتصادي.

(٢) الطفل البشري مخلوق عاجز معتمد علي الآخرين:

ان الطفل مخلوق ضعيف كثير الاعتماد علي الآخرين وذلك بالنسبة الي صغار الحيوانات، مع أنه أرقاها مرتبة وأشدها ذكاء، وتميزا بالعقل والقدرة علي التفكير والإبداع، وهو طويل الطفولة، يستمر في ضعفه وإتكاله مدة طويلة، فلا يناهز البلوغ، بوجه التقريب، قبل سن الثالثة عشر من عمره، ولا يبلغ أشدة قبل سن الثامنة عشرة، علي حين ان كثيراً من الحيوانات لا تكاد تجيء الي هذا العالم حتي تستقل عن أبويها، ثم لا يمر عليها وقت طويل حتي تصير قادرة علي القيام بالواجبات البيولوجية المترتبة علي الحيوانات البالغة، أي تقضي كافة احتياجاتها البيولوجية في وقت مبكر.

ولعل السبب في ضعف الطفل واتكاليته أنه يولد قبل أن يتم نضجه وتكتمل مقدرته علي مجابهة الحياة فضلاً عن أنه بعد الولادة يظل زماناً طويلاً متخلف النضج، بطيء النمو، والذي يبدؤ لنا أن القوي الوراثية تقوم بإنضاج جنين الحيوان قبل الولادة، أما جنين الانسان فلا تقوم هذه القوي الا بتهيئة قابليته للنضج، حتي اذا جاء الي هذا العالم تسلمت البيئة هذه القابلية وعملت علي تحقيقها(٣٣).

وهذا يقودنا الي الحديث عن خاصية أخري للطفولة تضاف الي الاتكالية، وهي قابلية التكيف أو المرونة، فالطفل قابل للتكيف، برغم أنه أقل قدرة عليه من صغار الحيوانات في أول الامر، فالطيور الصغيرة - مثلا - سريعة التكيف، ولكن لا تلبث ان تتوقف عن هذا التكيف عند حد لا يمكن ان تتجاوزه. أما

الطفل فإنه، علي قلة تكيفه في الاشهر الأولي من حياته يسبق صغار الحيوانات في ميدان النشوء والترقي بمرور السنين، وذلك لانه اكثر منها مرونة أو قابلية للتكيف. فإذا امتازت صغار الحيوانات عن الطفل بسرعة ما يخسره في البدء فيتفوق عنها جميعا، بل أنه كلما مرت به السنون أزداد تكيفاً وخبرة ومعرفة وتعدل سلوكه.

ولما كان الطفل كثير الاعتماد والاتكال قابلاً التكيف، فإنه يحتاج الي الشئ الكثير من الرعاية والتوجيه حتي يصير قادراً علي نفع نفسه وذوية، وخدمة جماعتة وبلادة، ومما لاشك فيه ان المدرسة هي أقدر المؤسسات علي القيام بهذا العمل الخطير، فهي حلقة الاتصال بين الاجيال الناشئة وبين حضارة الاجيال السابقة، بل هي ام الحضارة والقيمّة عليها (٣٤).

(٣) البيئة البشرية كثيرة التعقد والتبّدل:

والسبب الثالث الذي من أجله يحتاج الانسان الي التربية، هو أن بيئتة كثيرة التعقيد والتبدل، فهي معقدة من جميع نواحيها المادية والاجتماعية والروحية، وقد طبعت بطابع الحضارة، وهذا ما جعلها وأصعب مراسا وأعسر مجاراة من البيئة البدائية .. وبدهي أنه كلما يتقدم الانسان في طريق الحضارة والتقدم، وإتسعت بيئته وتعددت متطلباتها وكثرت مشكلاتها، وأشتدت أزماتها، إزدادت حاجته الي التربية ، وإصبح مضطراً الي أن يبذل جهوداً جبارة في سبيل تكييف نفسه وفقاً لهذه البيئة ومن هنا يتضح لنا السبب الذي من أجله تعمل الأمم الناهضة علي تمديد فترة التعليم والتعلم ما استطاعت الي ذلك سبيلاً.

هذا بشأن تعقد البيئة. إما بشأن تبدلها فهي متغيرة ومتبدلة دوما مما يزيد الانسان حاجة الي التربية. ان العالم في تطور مستمر فعالم الامس غير عالم

اليوم، وعالم اليوم غير عالم الغد، أضف الي ذلك ان العلم الحديث قد زاد هذا التطور سرعة. فاليوم يجري من الحوادث الخطيرة في عام واحد مالم يكن يجري بالامس في أعوام متعددة. وهذا التطور السريع ينطبق علي العالم العربي، فالعالم العربي مثلا منذ ثلاثة عقود فقط من الزمان كان علي صورة بسيطه للغاية وبعد تدفق البترول في عالمنا العربي، تغيرت الخريطة الاجتماعية والسياسة لهذا العالم، وأخذ يرتبط بالعالم الخارجي، وأصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة.

إزاء هذا التغير السريع والمستمر والمتلاحق، تري المدرسة من واجبها أن تعد الجيل الناشئ لعالم اليوم، وعالم الغد معاً. فتعودهم المرونة في افكارهم وأعمالهم واتجاهاتهم، ليكونوا قادريين علي تكييف أنفسهم بمقتضي التغير الذي يجري حولهم في مختلف نواحي الحياة، وبتعبير آخر، مادام المعلم يجهل ما سيتأثر به الغد ولا يعرف بالضبط نوع المشكلات التي ستجابة طلابة في معترك الحياة، فإن من واجبة أن يعودهم التفكير المستقل ويدربهم علي حل مشكلاتهم بأنفسهم. لا أن يلقنهم حلولها كما هو الحال في كثير من مدارسنا. قال الامام علي كرم الله وجهة بهذا المعني: لا تعودوا بنيكم علي أخلاقكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم.

من هنا يصبح علي التربية تعليم المنهج، منهج الحصول علي المعرفة والبحث عليها والسعي خلفها، وليس تلقين المعرفة، لأن معرفة اليوم، لن تصلح للغد، ومن هنا يتبلور دور التربية الاساسي في ظل تعقد وتغير وتبدل البيئة بأوسع معانيها، هي اكساب الطلاب طريقة الحصول علي العلم والمعلم يساعد المتعلم علي كيفية الحصول علي المعارف والعلوم أينما وجدت، وكيفما استطاع الي ذلك سبيلاً.

(ب) التربية ضرورة مجتمعية:

يحتاج المجتمع الي التربية لأنها تساعده علي سد حاجاته الاساسية، والتي بدونها تتعطل الحياة فيه، وتلك الحاجات لازمة لبقاء واستمرار المجتمع الانساني، في أي زمان وفي أي مكان، ووفق أي نظرية سياسية أو اجتماعية، وهذه الحاجات الاساسية: الاحتفاظ بتراثه الثقافي، وتعزيز هذا التراث الثقافي، وتلبيه حاجاته المجتمع من القوي العاملة المؤهلة والمدربة لسد حاجاته في مجالات الانتاج المختلفة.

ثانياً– لماذا يحتاج المجتمع الي التربية:

يحتاج المجتمع الى التربية، كما يحتاج اليها الانسان تماماً، ولعلنا هنا نستطيع أن نتحدث عن ثلاثة أسباب، رئيسية من أجلها يحتاج المجتمع الي التربية.

١ – الإحتفاظ بالتراث الثقافي:

إذا أراد المجتمع المتحضر أن يكتب له البقاء والاستمرار، فلابد له من الاحتفاظ بتراثه الثقافي وصيانته من الضياع والاندثار. ولاشك أن أفضل سبيل الي حفظ التراث الثقافي ونقله الي جيل الناشئين، هي التربية. وبدهّي ان الجيل القديم يعتبر نفسه القيمّ علي هذا التراث، فيتمسك بما توصلت اليه الاجيال السابقة من المعارف والقدرات والقيم الانسانية، ويحرص عليها أشد الحرص، ويرغب كل الرغبة في نقلها الي الجيل الجديد.

كذلك فإن الجيل الجديد مستعد لأن يتلقي هذا التراث الثقافي، حيث يفتح الناشئ عينية علي جو حضاري معين، فلا يلبث أن يكيف نفسه بمتقضي هذا الجو. فهو من جهة يشعر بدافع داخلي نحو الجماعة، ويستأنس

بهم، ويجد المتعة والطمأنينة في مجارتهم. ومن جهة أخري يجد نفسه مضطراً الي هذه المجاراة، لانه اذا أذعن لهم وأطاع قوانينهم عطفوا عليه وأقدموا علي سد حاجاته. أما إذا خالفهم وعصي وتمرد علي قوانينهم احجموا عنه وربما نبذوه نبذ النواه. من أجل ذلك يسعي الناشئ جهد طاقته لارضاء جماعته واكتساب عطفهم، ويأخذ عنهم الشئ الكثير من ثرواتهم الثقافية والعلمية والادبية. وهذا ما يمكن تسميته، المواءمة بين الأصالة والمعاصرة، أو الموروث والوافد، وكيف يمكن للجيل الجديد ان يتواءم مع الموروث والوافد في الثقافة. وهكذا تنتقل هذه الثروة الثقافية من جيل الي جيل آخر عن طريق التربية، ولولا هذا الانتقال لعاد المجتمع الانساني الي همجيته وبداوته الأولي.

٢- تعزيز التراث الثقافي:

كذلك يحتاج المجتمع الي التربية لانها تساعدة علي تعزيز تراثه الثقافي فإذا وقف عند حد المحافظة علي هذا التراث ولم يسع لتجديده مجاراة لروح العصر، كان مجتمعاً رجعياً محافظاً، وكان مثله، مثل بركة الماء الآسن التي اذا لم تجدد مياهها من حين لآخر أصبحت فاسدة موبوءه.

أن التراث الثقافي، وأن يكن زاخراً بما حصله الجنس البشري من علم غزير وخبرة واسعة. فهو لا يخلو من العيوب وإنه لمن السخافة أن يقال: ليس بالإمكان أبدع مما كان، ،ولكننا نستطيع القول دائما بأنه بالإمكان أبدع مما كان، والمجتمع الذي يريد أن يسير في طريق الرقي، متجنبا ما من شأنه أن يعمل علي ركوده وجمودة، فيتحتم عليه ان ينقي تراثه الثقافي من المثالب والشوائب الدخيلة التي علقت به، وكل ما فيه مما يعوق حركة تقدم وتطور المجتمع، وأن عجز الجيل القديم عن ذلك. أعد الجيل الجديد ليقوم بهده المهمة. أن التربية هي التي تستطيع ان ترفع شأن المجتمع وتحول ركودة الي

حركة، وفوضاة الي نظام، وقعودة الي نهوض، وعقمة الي انتاج، ولن تستطيع التربية ان تقبل شيئاً من ذلك الا اذا بادرت بالفاعلية والانجاز الفعلي والحقيقي لتلك المهمة. وليس هنالك إصلاح حقيقي الا اذا قام علي اساس من تنشئة الاجيال المقبلة علي أهمية وضروة التغيير الاجتماعي، وتطوير الموروث الثقافي وتنقيته باستمرار بما يواكب حركة تطور المجتمع المحلي والعالمي في ذات الوقت.

ومن هنا جاءت أهمية التربية في العمل علي تعزيز تراث المجتمع الثقافي علاوة علي نقله والعمل علي ديمومته، والمدرسة التي تقف في آداء وظائفها عند حد النقل فقط، غير متجاوزة إياه الي اصلاح شأن المجتمع وتغيير أوضاعه للأفضل، وتكون قاصرة وعاجزة ومتخلفة عن المدارس الحديثة التي ما فتئت تسعي جاهدة لخلق عالم جديد أفضل من العالم القديم (٣٥)

وخلاصة القول: ان التربية ضرورة مجتمعية ملاصقة لوجود المجتمع، والمدرسة – التربية – هي القِّيمة والمناط بها حفظ التراث الثقافي ونقله وتجديده وتطويره، لأن ذلك يربط الحاضر بالماضي، وتجديده يربط الحاضر بالمستقبل، وهي ايضا تساعد المتعلم علي أن يلعب دوراً أساسياً في حفظ وتطوير التراث، لكي يستلهم روح الماضي في حياته الحاضرة، ويرنو ببصرة الي أفق المستقبل المرتقب، الذي يسعي هو من جانبه الي المساهمة في تشكيله وبناءة، بما يحقق مصالحه وطموحاته وأماله.

٣- تلبية حاجات المجتمع من القوي العاملة:

أن التربية والتعليم هما اللذان يقومان بإعداد الإطارات (الكوادر) العملية والمهنية والفنية لمختلف أوجه التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعياً، ولكل مجتمع يريد التقدم والتطور لابد له من الاهتمام بالتربية، فلسفة وأهدافا وسياسته،

حتي تستطيع أن تسهم بدورها في تلبية حاجات المجتمع من القوي البشرية التي تعينه عي إحداث التطور والتقدم علي الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والسياسي أيضاً.

ولاشك أن المجتمع العربي مازال في أشد الحاجة الي تدعيم التربية بما يتيح لها القدرة علي تخريج الكوادر الفنية اللازمة لعملية التنمية. والمقصود هنا بالتنمية، ليست التنمية الاقتصادية في أضيق معانيها، ولكن التنمية الشاملة، وعلي رأسها التنمية البشرية، والتي مازال عالمنا العربي، يعاني عجزاً شديداً فيها، بما يدفعه الي الإستعانه بالخبرات الاجنبية والتي تكلفة الكثير من ميزانية المجتمع، لذلك فإن التربية هي الوسيلة الناجحة لمساعدة المجتمع، لكي ينهض اقتصادياً واجتماعياً. واذا اخفقت التربية العربية في ذلك الأمر فإن وطننا العربي سيظل لعقود قادمة سوقاً لمنتجات الغرب. وسوقاً أيضا لتوظيف ابناء الغرب في وظائف تستطيع التربية أن تدرب وتؤهل المواطن العربي للقيام بها.

ولعل ذلك يتوقف علي إرادة المجتمع، ولاسيما الإرادة التي توجه حركته وتضبطها. إن التربية العربية مازالت تعاني الكثير، ولاشك أنها في حاجة الي دعم مالي وفني وأهتمام سياسي بها حتي تستطيع أن تلعب الدور المناط بها في احداث عملية التنمية الشاملة. وذلك لأن العديد من بلدان وطننا العربي رغم تكدس الثروات المادية به مازال يعتمد بشكل رئيس علي العمالة الوافدة، حتي في أدني مستوياتها. ومن هنا فإن المناط بالتربية العربية مهام جسام تبدأ بتأهيل الكوادر الفنية والعلمية اللازمة لعملية التنمية، وتنتهي بتنمية الانسان العربي وإعادة بناءة وفق قناعات جديدة ومفاهيم معاصرة أصبحت تتصدر الساحة الدولية الآن. أن مهمة التربية الآن. هي تحرير الانسان العربي من كافة

صفوف القهر الواقعة عليه. وإطلاق طاقاته الكامنة الخلاقة والمبدعة نحو بناء المجتمع العربي المعتمد علي ذاته والقادر علي فك روابط التبعية التي تعانيها منطقتنا العربية.

المراجع والمصادر

١ - أحمد فؤاد الاهواني، **جون ديوي**، نوابغ الفكر الغربي، العدد ١١، (القاهرة دار المعارف، ١٩٦٨)، ص٣٩.

٢- عبد الرحمن النحلاوي، **أصول التربية الاسلامية** (دمشق - دار الفكر ١٩٧٩)، ص ١٢.

٣- أحمد فؤاد الاهواني، **جون ديوي**، مرجع سابق، ص ٤٣.

- انطوان الخوري، **اعلام التربية**، (بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٦٤)، ص ٢٠٢.

٤- تركي رابح، **أصول التربية والتعليم** (الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ١٩٩٠)، ص ١٦.

٥- منير وهبة الخازن، **معجم مصطلحات علم النفس** (بيروت، دار النشر للجامعين، ١٩٥٦)، ص ١٤٩.

٦- تركي رابح، **اصول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص ١٩.

٧- سعد مرسي أحمد، **تطور الفكر التربوي** (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٠)، ص ١٩٩٣، ص ٢١٩.

- انطوان الخوري، **اعلام التربية**، مرجع سابق) ص ص ٣٥ - ٤٥.

٨-محمود السيد سلطان، **مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ**، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩) ص ١٣٧، ص ص ١٥٠ - ١٥٦.

٩- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة: نظمي لوقا، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٨)، ص ص ٤٥ - ٥٥.

١٠- تركي رابح، **مرجع سابق**، ص ١٧

١١- جميل صليبا، **المعجم الفلسفي** جـ١ (بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧١)، ص ص ١٦٥ - ١٦٩.

١٢- تركي رابح، **مرجع سابق**، ص١٩.

١٣- فاخر عاقل، **معالم التربية**، (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٣)، ص ص ٤٨ - ٥٢.

١٤- محمد فاضل الجمالي، **تربية الانسان الجديد**، (تونس، الشركة التونسية للنشر، ١٩٦٧)، ص ص ٢١٥ - ٢٢٢.

١٥- ابراهيم عصمت مطاوع، **في أصول التربية** (القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤)، ص ص ١٠ - ١٣.

- جورج شهلا وآخرون، **الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية** (بيروت، دار

العلم للملايين، ١٩٨٢)، ص ص ٣٧ - ٥٠.

١٦- محمد فاضل الجمالي، **تربية الانسان الجديد**، مرجع سابق، ص ص ٢١٥ - ٢٢٠.

- ابراهيم عصمت مطاوع - **في أصول التربية**، مرجع سابق، ص ص ١٤ - ١٧

١٧- جورج شهلا وأخرون، **الوعي التربوي** ، مرجع سابق، ص ص ٣٥ - ٥٠.

١٧- محمد فاضل الجمالي، **مرجع سابق**، ص ٢١٦.

١٨- ابراهيم عصمت مطاوع. **مرجع سابق**، ص ص ١٥ - ١٨.

١٩- محمد فاضل الجمالي، **مرجع سابق**، ص ص ٢٢٠ - ٢٢٢.

٢٠- تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص ٢٠

٢١- جورج شهلا وآخرون ، **مرجع سابق**، ص ٣٨.

٢٢- ابراهيم عصمت مطاوع، **مرجع سابق**، ص ٢٤.

٢٣- بوتومور، **تمهيد في علم الإجتماع**. ترجمة: محمد الجوهري وآخرون، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨)، ص ص ٣٠٨ - ٣٢٠.

٢٤- تركي رابح، **مرجع سابق**، ص ص ٢٠ - ٢١.

٢٥- ابراهيم عصمت مطاوع، **مرجع سابق**، ص ص ٤٠ - ٤٣.

٢٥- جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، ترجمة متي عقراوي، وزكريا ميخائيل (القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٦)، ص ص ١- ٥

٢٧- جورج شهلا وأخرون، **الوعي التربوي**، مرجع سابق، ص ص ٢٢ - ٢٦.

٢٨- ابو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، الجزء الأول (القاهرة، مطبعة مصر، ١٣٠٦هـ) ص ٩.

(٢٩) Morrison, H. C., ***Basic principles in Education***, (London, Oxford uni., 1934), pp. 60 - 83.

(٣٠) Barzun, J. M., ***Theacher in America***, (N. Y. Boston, 1945). p. 13.

(٣١) Torandike, E. L. & Al. Gates, ***Elementary principles*** **of Education**, (New York, 1930), p. 7.

(٣٢) جون ديوي، **الديمقراطية والتربية**، مرجع سابق، ص ٥.

(٣٣) جورج شهلاً وآخرون، **مرجع سابق**، ص ٢٤.

(٣٤) تركي رابح: **مرجع سابق**، ص ٢٨.

(٣٥) فاخر عاقل، **معالم التربية**، مرجع سابق، ص ص ٣٠ - ٣٤.



الفصل

الثالث

التربية النظامية واللانظامية

- التربية النظامية واللانظامية
- وسائط التربية
- الوسائط التربوية بين: التناغم والتنافر



التربية النظامية واللانظامية

مقدمة

يعالج هذا الفصل وسائط التربية المختلفة، وما يمكن أن نسميه بأدوات التربية أو أطرافها المتعددة، من حيث أن التربية كعملية حياتية يومية يمارسها الانسان بالتعامل والاحتكاك والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية التى يعيش فيها. وتتطلب التربية كعملية ممارسة حياتية وسائط وأدوات تعينها على تحقيق الغاية المنشودة منها وهى تنشئة وأعداد الفرد للحياة المعاشة والمستقبلة بالشكل الذى يحقق تقدم ورقى الانسان والمجتمع.

وسيلزم ذلك ضمن ما يستلزم – أن نوضح الاختلافات بين ما يسمى بالتربية النظامية والتربية اللانظامية (التربية المدرسية أو غير المدرسية والتربية المقصودة وغير المقصودة ....الخ) وكذلك التركيز على دور الاسرة والبيئة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية – وجماعة الرفاق ودور العبادة ووسائل الاعلام والاحزاب السياسية والمنظمات والنقابات المهنية المختلفة باعتبارها وسائط تربوية وادوات تعين التربية على تحقيق الغاية المنشودة منها. وفى النهاية سوف نلقى الضوء على التناعم والتنافر بين كل هذه الوسائط المختلفة، وهل هى تؤدى دورها التربوى وفق خطة ومنهج مسبق، أم أن كل منها يلعب دوره التربوى بعيدا عن الوعى والتنسيق مع الاخر. وذلك كله بغية ايضاح كيفية التنسيق والترابط والتكامل بين هذه الوسائط والادوات جميعها.

أولا: التربية النظامية واللانظامية:

عادة ما يفرق علماء التربية والمشتغلين بالدراسات التربوية بين نوعين من التربية، يطلق على النوع الأول التربية النظامية "Formal Education"أو

المقصودة أو المدرسية، والتى تتم عادة داخل النظام التعليمى فى المؤسسات التعليمية كالمدرسة وفق مناهج وخطط دراسية وأنشطة تربوية مختلفة، وتفرض على الطالب وتستلزم منه اجتياز الاختبارات والامتحانات الشهرية والسنوية لكى يتقدم من صف دراسى الى آخر ومن مرحلة دراسية الى أخرى ويتم كل هذا فى اطار السعى نحو تكوين الشخصية الانسانية وفق آيديولوجية المجتمع السائدة، وتوجهات الدولة. هذه التربية يقوم بها معلمون معدون لهذا الهدف مسبقا وتتم داخل جدران المدرسة.

أما النوع الثانى فيطلق عليه التربية اللانظامية "Non Formal Education" أو غير المقصودة أو اللامدرسية، أو التربية التلقائية وغير الرسمية، وتتم عادة منذ ظهور الوليد البشرى للحياة، بل قبل ذلك وهو مازال جنينا فى رحم الأم. وذلك من خلال الرعاية الطبية والصحية المقصودة التى يوليها الأطباء للأم حفاظا عليها وعلى الجنين، وتتوالى تلك التربية بظهور الوليد البشرى للحياة.... ولقد تنوعت وتعددت وجهات نظر الفلاسفة والتربويين والانثروبولوجين تجاه كل من التربية النظامية والتربية اللانظامية.

فالتربية فى المجتمع البدائى كما يعرفها هوبل "Hoebel" هى الحياة نفسها، بينما هى فى المجتمع المتحضر – الحديث – هى اعداد للحياة. ففى المجتمع البدائى تضطلع بها الاسرة لا المدرسة وفى نطاق الاسرة يزاول الطفل المهن التقليدية وأنماط السلوك من خلال عملية التقليد للكبار وتلك هى التربية غير الرسمية عكس التربية الرسمية والتى تسود فى المجتمعات المتحضرة الحديثة – من خلال المؤسسات والنظم التعليمية المختلفة، والتى تهدف أساسا الى اعداد الناشىء للحياة المقبلة[١].

ومما سبق يمكن أن تصنف التربية – كنسق اجتماعى – بحسب بناء المجتمع نفسه الى قسمين[٢]

(١) تربية بدائية:

ويسودها نظام التربية غير الرسمية، وتعد بذلك تنشئة اجتماعية Socialization أو تثقيفية Enculturization ويتركز نمط الادوار فيها بين جيل يعلم وبين جيل يتعلم يسوده النمط التلقائى، وتعتبر التربية هى الحياة نفسها فى مثل تلك المجتمعات.

(٢) تربية حضارية:

ويمكن ان نميز فى المجتمع الحضرى بين نمطين تربويين

(أ) تربية غير رسمية:

وتتمثل فى عملية التنشئة الاجتماعية، ويمتد نسق الادوار فيها من الاسرة الى عديد من المؤسسات الاعلامية المختلفة كالصحافة والاذاعة والسينما والمسرح والتليفزيون....الخ.

(ب) تربية رسمية:

وتضطلع بها المؤسسات التعليمية، حيث يتعقد ويتشابك نسق الادوار فيها، وتهدف التربية فيها الى الاعداد للحياة الحاضرة والمستقبلية.

وبناء على ذلك نستطيع القول ان التربية بدائية أو حضرية يمكن التميز بينهما من حيث هى مقصودة أم غير مقصودة فكلما ازداد المجتمع تعقيدا أو واجه مقتضيات التغير الاجتماعى الذى ينشأ نتيجة تزاوج الثقافات أو الثورات الاجتماعية والصناعية والسياسية والاقتصادية ازدادت حاجته الى التربية المقصودة، اى التربية التى لا تقتصر وظيفتها على مجرد نقل التراث الثقافى، وإنما يتركز دورها فى اثراء الخبرة الانسانية لنمو نظم اجتماعية جديدة[٣] تتلائم والتغيرات الاجتماعية والثقافية المستمرة فى المجتمع، لهذا فانها تزود الافراد طبقا لاعمارهم ومستوياتهم العقلية بالمواقف التى تنمى فيهم العقلية

الابتكارية التى تمكنهم من اكتشاف آفاق ومواقف جديدة تبعث على التغيير وتنهض بواقعهم الراهن والمعاش[٤]

وعلى العكس فان حاجة المجتمعات التى يقال عنها انها بدائية الى مثل ذلك النسق التربوى لا تكاد تذكر، اذ أن اتساقها البنائية وسماتها الثقافية تبقى كما هى فى أنماطها المألوفة، فالحياة بشكلها الرتيب تتناقلها الاجيال، فمثلا الاب الذى يصحب أبنائه فى مناشط الحياة المختلفة التى تتصل بأشباع حاجاتهم من الصيد أو الرعى يقوم بنفس الانماط المعيشية التى كان يقوم بها أسلافه. وبهذا فان حياة الجماعة على هذا النحو تشكل وحدة اقتصادية واجتماعية متماسكة يلعب كل فرد فيها دورا خاصا يوثر فى نشاط الجماعة، ثم هو يأخذ طابعا معينا يتمثله كل من الكبار والصغار على السواء فى البناء الاجتماعى عن طريق تقليد الكبار ومحاولة اتقان مهاراتهم[٥]

أى أن التربية اللامقصودة بهذا المفهوم الواسع تعنى الحياة نفسها فى المجتمع البدائى، كما يرى هوبل Hoebel وهى على أى حال عملية تتقدم أو تتأخر تبعا للظروف والعوامل المختلفة الداخلية والخارجية للفرد فى المجتمعات المختلفة.

واذا كانت التربية البدائية ينظر اليها كعملية تنشئة اجتماعية تحدد الثقافة أنماطها المختلفة، فان التربية فى المجتمع الحديث ينظر اليها على انها امتداد للعملية التربوية فى المجتمعات الاكثر بساطة والاقل تعقدا. وان كانت تعالج بصورة أشمل وأعم وأبعد مدى ذلك لان التربية فى المجتمع الحديث تتصل بنظم تعليمية ومتشابكة يحكمها مبدأ العمل وتوزيع الاختصاصات فى النسق الاجتماعى المعقد بعكس التربية البدائية والتى تتسم بدرجة عالية من التجانس وثبات الأدوار والمراكز نسبيا بين جيلى الكبار والصغار.

وترى مرجريت ميد M.Mead[٦] بأن العملية التربوية فى المجتمع الحديث تبدأ منذ اللحظة الأولى لميلاد الطفل وتستمر طوال التنشئة اللارسمية من

الاسرة والرسمية من المدرسة، حيث يتدرب على النظام، وبناء توقعاته عن نفسه والاخرين، وتكوين الضمير والمعايير الأخلاقية....الخ. وان كنا نرى أن العملية التربوية فى المجتمع الحديث لا تواكب لحظة الميلاد فحسب - كما ترى مارجريت ميد - وانما تمتد الى ابعد من هذا، منذ الشهر الاول من الحمل، حيث يبدأ الجنين فى التكوين وهنا تكون الأم هى محور الرعاية من حيث صحتها النفسية والفيزيقية والاجتماعية، لما لهذا الامر من أثر كبير على تكوين الجنين نفسه، وعلى مستقبل تنشئته بعد ذلك، ولا يعنى هذا ان المجتمعات الحديثة ومن خلال مؤسساتها التربوية المتقدمة، هى التى تنظر للام الحامل تلك النظرة فحسب فبعض المجتمعات البدائية تهتم كذلك، بالأم منذ بداية الحمل. ففى قبيلة الشلك بجنوب السودان. تحاط الحامل بسلسلة من الشعائر والطقوس والمراسيم الخاصة، فمنذ الشهر السادس من الحمل يمتنع الزوج تماما عن الاتصال بزوجته لا الى ولادة الطفل فحسب، وأنما حتى ينضج الطفل ويتدرب على المشى والكلام كما تمتنع الام اثناء الحمل عن القيام باى عمل شاق، كما تؤدى طقوسا وشعائر خاصة تبعد عنها العين الحاسدة من ناحية وتطرد الروح الشريرة من ناحية أخرى. ولكن شتان ما بين النظرتين للحامل، فنظرة المجتمع الحديث نظرة اساسها الموضوعية، ونظرة المجتمع البدائى للحامل نظرة مثيولوجية.

وفى المجتمع البدائى تصبح الاسرة - فى حالة اختفاء المدرسة - هى الوسط الاجتماعى الوحيد للتربية، حيث تقوم بتدريب الطفل على كيفية الحصول على العيش والابداع الناضج فى الحياة وتظهر بوادر تقسيم العمل فى المجتمع البدائى بين الرجل والمرأة، حيث يختص الرجل بتعليم اولاده حرفه الصيد أو الزراعة او الرعى ومهام الحروب للدفاع عن النفس والاسرة والقبيلة معا بينما تقوم المرأة بتعليم بناتها اعداد الطعام والبحث عن المأوى والغذاء وأعمال البيت ومهامه وعملية التعليم هنا تعتمد أساسا على المحاكاه، محاكاه الاطفال لابائهم، ويتضح تقسيم العمل فى المجتمع البدائى حين

تظهر قدرات خاصة فى صنع الوشم والحراب ودبغ الجلود والغزل وصنع انواع الغذاء.

وهكذا تعد التربية غير الرسمية عملية اندماج الفرد فى الثقافة سواء فى عمومياتها أو خصوصياتها، اذ تتمثل العموميات فى حماية الاسرة للصغار والمسنين وفى تقسيم العمل بين أفرادها مهما كانت ضآلة هذا التقسيم فى عمل الاسرة كوحدة اقتصادية وظهور نظام الزواج كأساس للعلاقات الاسرية. وان اختلفت نظم ومحددات العلاقة الجنسية كأساس للزواج بين مجتمع واخر وذلك طبقا للقواعد الخلقية المقررة فى الثقافة، فمثلا مسألة الاتصال الجنسى بفتاه غير متزوجة أو ما تسمية القبائل النيلية فى السودان الجنوبى دهونيال Dhungal(٨) يعد خطأ يجب أن يدفع الرجل الممارس تعويضا لان ذلك أمرا لا يستوجب الزجر أو اللوم من الناحية المعنوية، وانما لفكرة أخرى هى أن الفتاة التى يكثر عشاقها لا تعتبر صالحة للزواج بعد، الامر الذى يقلل فرصها فى الزواج، مما يلقى على عشيرتها عبئا ثقيلا يستحق التعويض، ويختلف هذا التعويض فى قبيلة الشلك بالنسبة للفتيات بنات الشعب فى القبيلة أو بنات المكوك أى السلاطين وبهذا يختلف التعويض بحسب الطبقة الاجتماعية فبينما يصل إلى ثلاث من الماشية لبنات طبقة العامة، فانه يرتفع الى خمسة رءوس بالنسبة للفتاه من أسرة الرثوت أو المكوك وهكذا فان نمط الثقافة السائد هو الذى يحدد القيم والمعايير الخلقية التى يلتزم بها الفرد ويتفاعل معها فى المجتمع الذى يعيش فيه كذلك يحدد نمط التربية السائد.

ومما يؤكد ان الانسان يوائم بين الطبيعة المحيطة به وبين أساليبه ومكتسباته فى التكيف معها ما تؤكده مارجريت ميد عن نظم الموتوتولو Mototolo فى جزيرة ساموا Samoa حيث يدهن العاشق جسمه بالزيت وهو يسير فى الظلام قاصدا كوخ حبيبته فاذا نجح وأدرك منها لاذ الفرار، وتصيح الفتاة، فأذا قبض عليه اصبح اضحوكة القبيلة كلها، ولكن نادرا ما يحدث ذلك لان تستره فى

الظلام ودهن جسمه بالزيت ومغافلة الرقباء كل هذا يسهل مهمه الفرار من أيدى المطاردين مما يشعره وكأنه حققق نصرا رياضيا رائعا(٩).

ونستطيع أن نستخلص من كل ما سبق أن التربية اللامدرسية تعنى فى التحليل الاخير تكيف الفرد مع البيئة التى يعيش فيها وتكيفه مع نمط الثقافة السائد والقيم الخلقية السائدة سواء كان ذلك عن طريق الاسرة أو الوسائل الاخرى التى تعين على تحقيق ذلك الهدف والانسان يولد فى المحيط الاجتماعى والثقافى الذى يحدد نمط تفاعله معه، ودرجة تكيفه معه ايضا.

ثانيا: وسائط التربية:

اذا كانت التربية المدرسية واللامدرسية على هذا الشكل الذى سبق عرضه، فان لكل نوع من أنواع التربية سواء المدرسة واللامدرسية وسائط أو أدوات بدونها لا تستطيع أن تحقق الغايات والآمال المرجوه منها فى تشكيل وعى وتثقيف الانسان - المواطن - فعلى صعيد التربية المدرسية يوجد النظام التعليمى بدءا من مرحلة التعليم قبل المدرسى وانتهاء بالتعليم الثانوى والجامعى، حيث يمر الانسان بكل مرحلة تعليمية من هذه المراحل وفق خطط ومناهج دراسية وامتحانات يلزمه أن يجتازها عقب كل مرحلة تعليمية حتى يستوعب ما أتفق عليه واضعى السياسة التعليمية والاهداف التربوية فى المراحل المختلفة من قبل الدولة. وذلك بالطبع وفق الايديولوجيا السائدة والتى تهدف الدولة الى تهيئة واشباع احتياجات المواطنين تعليميا بمقتضاها.

اما التربية اللامدرسية - غير المقصودة، اللانظامية - فهى تمر بقنوات وسبل ووسائط متعددة لكى تحقق الاهداف، ومن هذه الوسائط أو الادوات أو الاطراف التربوية:

١ – الأسرة:

تعتبر الاسرة هى الوحدة الأولى التى يتفاعل معها الطفل تفاعلا مستمرا، والمحتوى الاول الذى تنمو فيه انماط التربية المختلفة، حيث يبدأ الوليد البشرى حياته الاجتماعية عن طريق التعرف على مركز أسرته، وسوف يبقى هذا المركز خلال سنى حياته الأولى.

فالأسرة تنتمى الى فئة اجتماعية أو طبقة اجتماعية بعينها وتختلف الاسر باختلاف الفئات أو الطبقات الاجتماعية، فالطفل الذى يولد فى أسرة فقيرة، معدمه، يعيش نمط التفاعلات السائدة فى تلك الاسرة والطبقة معا، فيكتسب منها كل ما يتعلق بقيم واتجاهات تلك الأسرة دون سواها من الأسر.

وكذلك الطفل الذى يولد فى أسرة ميسورة، فانه يكتسب نمط التفاعلات الاجتماعية والقيم السائدة والاتجاهات لدى تلك الاسرة بانتمائها الطبقى. ومن هنا فأن الانماط الثقافية التى تسود الاسر المختلفة والأحياء المختلفة تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية الأولى للطفل من حيث الأنماط الثقافية والتفاعلية وسلم القيم والاتجاهات.

وباختصار فان الطفل يولد فى أسرة، وتعطية أسرته وضعه الاجتماعى فى المجتمع ومنذ لحظة ميلاده، وقبل ان يستطيع القيام بأية أفعال من جانبه، فان الطفل يوجد فى المجتمع – كطبقة وسطى أو طبقة عاملة، ابن مدرس أو ابن سائق – مسلما أو مسيحيا أو يهوديا عضو جماعة اثنوجرافية مسيطرة أو تابعة كعضو أسرة تحترمها جيرانها أو تحتقره. وتؤثر اسرته، ومن ثم يؤثر وضعه فى هذه الجماعات الاجتماعية على الخبرات التى سوف يكتسبها عندما ينضج، وسوف تحدد الى درجة واضحة جدا، الفرص المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية له، ليس ذلك فحسب، ولكن عند أية سن كذلك، وبأى شكل، ومع من. وسوف تلعب ايضا دورا هاما فى تحديد وضعه المستقبلى فى المجتمع عندما يصبح راشدا[١٠].

وتشكل الاسرة بوضعها الراهن احدى المنظمات الاجتماعية التى يوكل اليها القيام بالتربية غير المقصودة للطفل منذ لحظة ميلادة وذلك يرجع الى وظائف عديدة للاسرة تحقق للطفل من خلالها إطارا مرجعيا يستعين به فى تفاعلاته الاجتماعية وعلاقاته الشخصية داخل وخارج الاسرة. ومن أهم الوظائف التربوية التى تحققها الاسرة ما يلى[١١].

أ) انها أداه لنقل الثقافة والاطار الثقافى الى الطفل، فعن طريقها يعرف الطفل ثقافة عصره وبيئته على السواء، ويعرف الانماط العامة السائدة فى ثقافته كأنواع الاتصال والاشارات واللغة وطرق تحقيق الرعاية الجسمانية ووسائل وأساليب الانتقال وتبادل السلع والخدمات ونوع الملكية ومعناها ووظيفتها والانماط الاسرية والجنسية من زواج وطلاق وقوانين وقيم اجتماعية.

ب) انها تختار من البيئة والثقافة ماتراه هام، وتقوم بتفسيره وتقويمه واصدار الاحكام عليه مما يؤثر على اتجاهات الطفل لعدد كبير من السنين. ومعنى ذلك أن الطفل ينظر الى الميراث الثقافى من وجهة نظر أسرته وطبقته الاجتماعية فيتعلم منها الرموز واللغة الشائعة ويشارك فيها المشاعر العامة، ثم أن اختياره وتقويمة للأشياء يتأثر بنوع اختيار أسرته وتقويمها لها.

ويسود المجتمع الحديث بعض التغيرات بالنسبة لدور الأسرة التربوى. حيث انتشرت ظاهرة الطلاق والفرقة داخل الاسر الحديثة والمشكلات الاقتصادية التى تعوق استقرار الأسرة ومشاركة جهات ومؤسسات أخرى كالمدرسة والجامع والكنيسة والمنظمات الثقافية ووسائل الاعلام الاسرة فى التربية، وكذلك ميل الأسر الحديثة الى صغر الحجم نسبيا نظرا للظروف الاقتصادية الطاحنة التى أصبحت تحول دون زواج الابن فى منزل الأب أو وجود ما كان يسمى الاسر الممتدة ولقد ساهمت كل هذه العوامل جميعها فى تقليل وتحجيم دور الأسرة التربوى — إلا أن ذلك لا ينفى البته أن الأسرة ما زالت هى البوتقة الاجتماعية الصالحة لنمو الشخصية السوية.

٢ - الطبقة الاجتماعية:

تلعب الطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها الفرد - سواء بالوراثة أو بتبنى الافكار - دورا هاما فى عملية التربية. وذلك نظرا لأن المجتمع الانسانى ينقسم الى طبقات اجتماعية كثرت أم قلت، متباينة ذات مصالح اقتصادية واجتماعية متباينة، بل قد تكون متصارعة. وتتبنى كل طبقة اجتماعية فى المجتمع نمطا من القيم والافكار والعادات والتقاليد والسلوكيات، بل والثقافة تحاول أن تبثها فى نفوس أطفالها الصغار حتى اذا ما شبوا وكبروا، يكونوا على وعى تام بتلك التوجيهات المختلفة ويعطى التاريخ درسة الهام عن أن الطبقات والفئات الاجتماعية العليا فى المجتمع ترتبط ارتباطا وثيقا بالثقافات الوافدة والمرتبطة بالاستعمار، وذلك على صعيد البلدان النامية والمتخلفة على السواء، فلقد لعب الاستعمار دورا هاما فى بث ثقافته وأفكاره وربط مصالح الطبقات العليا الاقتصادية بمصالحه. ومن ثم فنحن نجد نوع من التقليد والمحاكاه البعيدة عن الثقافة الوطنية والقومية التى تسود المجتمع، فتحاول الطبقات العليا أن تقلد السلوك والانماط الاستهلاكية والحياتية للثقافة الوافدة. فى حين تحاول الطبقات الوسطى والدنيا فى المجتمع أن تلوذ بثقافاتها ونمط معيشتها الانتاجى وتحاول أيضا أن تغرس كل تلك القيم والمفاهيم فى نفوس اطفالها منذ نعومة اظافرهم.

أذن الطبقة الاجتماعية اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وفكريا تؤثر فى الطفل فى تبنى أفكار معينه، وتحاول ايضا أن يستمر اطفالها فى ذلك النهج، بان تدفع بهم الى المدارس الاجنبية ومدارس اللغات التى تسود فى المجتمعات النامية والمتخلفة، والتى بدورها تحاول الابقاء على الثقافة والقيم الاجنبية الدخيلة على الوطن الأم فى حين لا تجد الطبقات الوسطى والدنيا من أن تدفع بأطفالها الى مدارس الحكومة والتى تنتهج نهجا قوميا ووطنيا وفقا لايديدلوجية المجتمع السائدة.

فالمحيط والمناخ الاجتماعى عموما يعتبر وسطا تربويا هاما ومؤثرا فى تشكيل الطفل منذ ميلاده، سواء داخل الاسرة أو الطبقة الاجتماعية، ولذلك كلما ساد التجانس فئات المجتمع كلما ساعد ذلك تقليل التباينات فى القيم والاتجاهات التى تلزم الطفل فى نشاته الأولى.

٣- جماعة الرفاق:

تشكل جماعة الرفاق عالما ينشئه الطفل اجتماعيا خارج عالم الكبار وهذا العالم عادة ما يشار اليه بأنه يدل على كل الجماعات التى تتآلف من أطفال، والتى يشارك أى طفل فى اكثر من جماعة رفاق واحدة، وعلى الرغم من انه قد يحدث تداخل فى العضوية، ومن ثم فقد تتآلف جماعة الرفاق من اطفال حى سكنى معين أو فى عمارته السكنية أو الحى الذى يقطن فيه الطفل. وقد تشتمل جماعة ثانية على اصدقاء اللعب فى المدرسة وقد تكون الثالثة أطفالا فى نفس فريق الكشافة أو أولئك الذين يذهبون الى المعسكر الصيفى أو مدرسة الموسيقى أو قصر الثقافة أو النادى الرياضى الا أن رابعة قد تكون مكونة من ابناء عمومية وخؤولية الذين قد يراهم كجماعة فى فترات موسمية متقطعة[١٢].

وبذلك الفهم فان جماعة الرفاق فى الحقيقة تعتبر المجال الاجتماعى التربوى الوحيد الذى ينفصل فيه الأطفال عن الكبار بمعنى الكلمة حيث تحكم تصرفات الاطفال مجموعة من القواعد والطقوس والمصالح والاهتمامات ومنطق الطفولة، وهكذا فمن وجهة النظر هذه، فانه يبدو ان احدى وظائف جماعة الرفاق هى ابقاء الاطفال بعيدين عن الانغماس التام فى عملية التنشئة الاجتماعية، بمعنى أن يبقى الطفل بعيدا عن الاهتمام التام بقواعد عالم الكبار وقيمة ،ومعاييره وضوابطه ولجماعة الرفاق جملة من الوظائف التربوية نذكر منها على سبيل المثال[١٣]

أ) تعطى جماعة الرفاق للطفل خبرة بأنواع العلاقات المتساوية أو المتعادلة،

فهو ينشغل فى هذه الجماعة فى عملية الاخذ والعطاء التى لا يمكن أن تكون فى علاقته بالكبار، ويكون الطفل فى الاسرة والمدرسة بالضرورة تابعا لابائه ومدرسية كيفما كانت التبعية ويكتسب فى جماعة الرفاق أول خبرة ضرورية تتعلق بالمساواة.

ب) تعطى جماعة الرفاق التركيب الذى يستطيع الطفل خلاله أن يطور علاقات أقوى من اختياره. وفى الجماعة الكبرى المتساوية يبدأ الاطفال حوالى سن الثامنة والنصف فى تكوين صدقات خاصة ولايجاد الاصدقاء يبدأ الطفل فى بناء العلاقات المميزة التى تقوم على أساس من الألفة مع الأخرين.

جـ) تساعد جماعة الرفاق الطفل على أن تنمو شخصيته وتربيته اذا انها توفر المناخ الاجتماعى الذى يزود الطفل بأنماط القيم السلوكية للجماعة كروح وسلوك وقيمة فى حد ذاتها، وتزداد أهمية جماعات الرفاق فى المجتمع الحضرى عنها فى المجتمع الريفى حيث يتعلم الأطفال والناشئين الكثير من الامور التى قد يجهلها الكبار كما ان جماعة الرفاق تنمى فى الطفل الضمير الجمعى وروح الجماعة فى العمل، واللعب واللهو، فيشب الطفل منذ الصغر متعاونا ومشاركا ونشطا فى اوجه النشاطات المختلفة بروح جماعية تبعدة عن الانانية والفردية.

ومن هنا تساهم التربية اللانظامية – غير المدرسية – عن طريق جماعة الرفاق فى تنمية اتجاهات وتدعيم وقيم وسلوكيات لدى الاطفال قد تعجز عنها الاسرة أو المدرسة، ولكننا يجب الأ ننسى ان تلك الجماعات تتأثر بالمناخ والجو الاجتماعى للبيئة التى يعيش فيها الطفل، فلا شك ان جماعات الرفاق فى الاحياء الراقية تمارس أنماط من السلوك والقيم هى جد مختلفة عن تلك التى تمارسها جماعات الرفاق فى الاحياء الفقيرة والشعبية، حيث تتباين الثقافات فى كل من تلك البيئات الاجتماعية التى تساهم بشكل مباشر فى

عملية التربية غير المدرسية فى تشكيل الوعى الانسانى لدى الاطفال الصغار.

٤ - دور العبادة:

تشكل دور العبادة (سواء فى المسجد أو الكنيسة) وسطا تربويا هاما فى تنشئة وتربية الصغار، ففى دور العبادة يمارس الصغار والكبار معا الشعائر والطقوس الدينية التى تدعم القيم الروحية لدى المواطنين وتنمى لديهم قيما أصلية قد يفتقدوها فى حياتهم المعاشة، نظرا لقسوتها وشدتها.

وترجع الاهمية لدور العبادة الى انها لا تعترف بالفروق الطبقية لدى الصغار والكبار أثناء ممارسة الشعائر الدينية وتدعم لديهم الاحساس بالتضامن والتآخى والتآزر فى المحن التى قد يبتلى بها الانسان. ولا تتوقف دور العبادة على ممارسة الطقوس والشعائر فقط بل هى تزود الناشئة بالكتب والدراسات التى تعينهم على فهم دينهم وتعينهم ايضا على تدعيم وبث القيم الروحية التى لا غنى عنها فى تماسك وتعاضد المجتمع الانسانى.

كما يشهد المجتمع المعاصر دورا بارزا لدور العبادة فى محاولتها لتفهم المتغيرات والمستحدثات التى طرأت على المجتمع المصرى فى جملته - كخروج المرأة للعمل - ففى دور العبادة لحق بها بعض الحضانات ورياض الاطفال التى تساعد على عملية التنشئة الاجتماعية للصغار الى جانب الاسرة، كما يلحق بها ايضا المستشفيات التى تقدم الخدمة الطبية والعلاجية للمواطنين نظير أجر بسيط ودون استغلال ونشهد حاليا دورا مكثفاً لدور العبادة فى مساعدة المدرسة فى القيام بمهمتها التعليمية من أنشاء فصول لتقوية الطلاب غير القادرين على دفع أجرها فى الدروس الخصوصية. كما يلحق الآن بدور العبادة بعض الاندية الصغيرة التى تساعد على تربية الاطفال منذ الصغر على التنشئة الدينية والقيم السماوية التى نادت بها الاديان السماوية.

ومن هنا فإن دور العبادة تلعب دورا هاما ومؤثرا فى عملية التربية اللانظامية، للأطفال منذ نعومة أظفارهم، وهى تعتبر جسرا ممتدا بين المنزل والتربية الدينية للصغار، ومن خلال تعويدهم على الذهاب اليها يوميا.

٥- وسائل الاتصال الجماهيرية:

تشير كل الدلائل على أن التوسع السريع والمذهل فى مختلف أشكال وصور وسائل الاعلام - وبصفة خاصة الوسائل السمعية والبصرية - الى جانب تطبيقات علم المعلومات قد فتح آفاقا رحبه أمام التربية. وذلك باعتبار هذه الوسائل والادوات وسائط تربوية. منذ بدأت وسائل الاتصال الجماهيرية الحديثة Media - الراديو والتليفزيون والصحافة - تتطور وتنتشر ويتسع نطاق استخداماتها بصورة سريعة فى معظم بلاد العالم، فى الوقت الذى برز فيه التعليم كمطمح تصبوا اليه آمال كافة طبقات المجتمع، كما واكب ذلك ايضا ظهور المفاهيم الخاصة بديمقراطية التعليم وتعميمه بين كافة فئات المجتمع ومفاهيم التعليم مدى الحياة وتحقيق الفرص المتكافئة فى التعليم والتربية النظامية.

والتليفزيون كأحد الوسائط التربوية له أثره الكبير والفعال على الاطفال ويرى الباحثون الذين لهم من الاعمال ما يعتبر حجه فى هذا الميدان أن التليفزيون عامل من أهم عوامل التثقيف والتأثير على السلوك الاجتماعى، وله فى ذلك قوة الاسرة وكذلك جماعة الرفاق ودور العبادة فى التأثير على الطفل. ويوجه فورب الانظار الى أن: القدماء كانوا يشرحون - فى كل المجتمعات فى الماضى - للاجيال الجديدة من خلال القصص الخرافية والاساطير رؤيتهم لمختلف النشاطات فى العالم: اصحاب السلطة، المعتدون، الضحايا، أنماط السلوك الاجتماعى التى يقرونها، المواقف الخطيرة والمواقف التى يطمئن فيها الانسان ويشعر بالامن، اما فى عصرنا الحالى فيقدم التليفزيون لاطفالنا القصص والاساطير الخاصة به والتى تعكس رؤيته الشخصية للعالم(١٤).

وتقوم الاذاعة بالدور الذى يلعبه التليفزيون تقريبا فى حالة عدم تواجده وفى حالة تواجده ايضا، كما تقدم لنا وسائل الاعلام الاخرى كالصحف والمجلات والدوريات والسينما، الشخصيات والافكار والمنتجات والاحداث التى لا يستطيع أن يتعرف عليها الاطفال بأى وسيلة أخرى.

وتعبر وسائل الاتصال الجماهيرية جميعها فى معظم بلدان العالم عموما وفى بلدان العالم الثالث خصوصا عن سياسيات وتوجهات الدولة الرسمية وتشارك هذه الوسائل فى الحملات الدعائية والقومية نحو قضية ما، كما انها تعبر عن وجهة النظر الرسمية والمبتغاه فى تربية الصغار، وفى تنمية قيم معينة دون غيرها وكذلك فى تسييد نمطا من الافكار دون آخر. وتختلف البرامج - المحتويات الاعلامية - فى جملتها من دولة الى أخرى حسب توجهات الدولة فاذا كانت الدولة معنية ومعبرة عن غالبية الجماهير الشعبية، فان تلك البرامج تهدف وتسعى اليها. وان كانت توجهات الدولة وسياساتها تعنى بقلة أو بقطاع دون آخر، فان نمط الثقافة هو الذى يسود دون غيره، وبالتالى تهتم به هذه الاجهزة وتركز عليه كأحد منطلقات السياسة العامة فى الدولة.

ومن هنا فان وسائل الاتصال الجماهيرية ترتبط ارتباطا وثيقا بالايديولوجية السائدة فى المجتمع، بل هى تعبر عنها بشكل واضح وجلى، ويمكن القول ان الاعلام فى جملته هو انعكاس لايديولوجيا المجتمع، فان كانت الايديولوجيا تهدف الى تسييد الثقافة الوطنية والقيم الوطنية الأصيلة فى المجتمع والمعبرة عن الثقافات الكبرى فى المجتمع، فان جميع وسائل الاتصال الجماهيرية تعمل فى هذا الاتجاه وان كان العكس فاننا نجد مزيدا من المسلسلات الاجنبية والقيم الوافدة من خلال برامج الصغار والكبار معا، والتى تهدف ضمن ما تهدف - الى تشوية التشكيل الثقافى والاجتماعى للأطفال.

ان وسائل الاتصال الجماهيرية تعتبر أهم الوسائط التربوية فعالية وتأثيرا وذلك لاعتمادها على معنيات فنية وأدوات درامية جذابة تشد انتباه الاطفال

والكبار معا – فالتليفزيون يعد الأن الأب الثانى للصغار – حيث يدخل عليهم بيوتهم فى وقت واحد ويخاطب الملايين من الاطفال – ففى اوروبا يقضى الاطفال أربع وعشرون ساعة أسبوعيا فى مشاهدة التليفزيون، أى أكبر من الوقت الذى يقضونه فى المدارس وفى الولايات المتحدة الامريكية يقضى البالغون الذين تبلغ اعمارهم ستة عشر عاما، مالايقل عن ١٥ ساعة من يومهم فى مشاهدة برامج التليفزيون. وفى وطننا العربى يقضى الاطفال فى سن ٨ – ١٥ سنه ما بين ١٢ و١٥ ساعه يوميا فى مشاهدة التليفزيون وتأسيسا على ما سبق، فان وسائل الاتصال الجماهيرية – وسائل الاعلام – تعتبر وسطا تربويا للتربية اللامدرسية أو غير المقصودة ولكنه يقوم بدور تربوى مقصود ومرسوم مسبقا وفق أهداف وغايات محددة تسعى تلك الوسائل جميعا فى تحقيقه، بطرق شتى عن طريق المسلسل والبرنامج الاخبارى والمشاهدات البصرية التى تتكاتف جميعها فى سبيل الوصول الى الاهداف المرسومة لتلك الوسائل ومنها تدعيم القيم التربوية المنشودة فى الاهداف، وخلق وبناء الشخصيات الوطنية والقومية من خلال المحتوى الاعلامى المرسوم مسبقا ومن هنا فان الدولة تسيطر وتهيمن على تلك الوسائل لخطورتها وأهميتها فى بناء وتنشئة الاجيال الجديدة.

٦– الاحزاب السياسية:

تعبر الاحزاب السياسية فى أى مجتمع من المجتمعات عن الفئات والطبقات الاجتماعية التى تنتمى اليها. وكما سبق القول فان المجتمع الانسانى ينقسم الى طبقات وفئات اجتماعية متباينة فى المصالح والاهداف والغايات.

ومع تطور المجتمع الانسانى، تطورت معه وسائل التعبير عن المصالح الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فأصبحت الاحزاب السياسية هى الشكل المتفق عليه فى التعبير عن تلك الفئات والطبقات وعلى الرغم من

اختلاف الاحزاب السياسية طبقيا وفكريا وثقافيا، الا أن هناك جملة من الاهداف والقيم التى ترتبط بالمصلحة الوطنية والقومية التى تسعى جميع الاحزاب فى الحفاظ عليها، حفاظا على هويتها وبقائها، وبقاء المجتمع الذى تعيش فيه.

والاحزاب السياسية كأحد المنظمات الاجتماعية من وجهة نظر علماء الاجتماع، تشكل بتنظيماتها الداخلية ومستوياتها القيادية ولجانها المتعددة، وكذلك جرائدها التى تعبر عن كل ذلك نظاما اجتماعيا، يساهم ويتفاعل مع بقية النظم الاجتماعية فى عملية التشكيل الاجتماعى والثقافى، وبث القيم والاتجاهات لدى الصغار والكبار ايضا. فنحن نجد فى كل حزب سياسى لجان لتربية الشباب والكوادر، ولجان للمرأة. وكل ذلك بهدف الاهتمام بالصغار والناشئة وتوعيتهم وترقية ذوقهم وحسهم الاجتماعى حيال القضايا التى يعيشها المجتمع، وذلك يساهم بدوره فى خلق وبناءالشخصية النشطة الفعالة المنتمية الى المجتمع الذى تعيش فيه من خلال عملية المشاركة السياسية وغيرها.

وفى البلدان الاشتراكية على وجه التحديد يعتبر الحزب السياسى أحد أهم الادوات للتربية الشبابية، وتربية الكوادر والصغار من خلال المنظمات المحلية والعالمية، ومن خلال الاندية والندوات التى يقوم بها الحزب. بهدف توعيتهم بالايديولوجيا السائدة فى المجتمع وفى البلدان الرأسمالية تلعب الاحزاب السياسية التى تحكم. نفس الدور الى جانب وسائل الاعلام الاخرى التى يسيطر عليها الحزب أو الاحزاب المشاركة فى الحكم.

والنظر إلى الأحزاب السياسية كأحد المنظمات أو المؤسسات الاجتماعية التى وكل إليها التربية غير الرسمية، نظر سليم حيث تتوزع الأدوار فى المجتمع بين منظماته ومؤسساته العديدة التى تهدف – ضمن ماتهدف – جميعا إلى تنشئة وتربية الصغار وفق البرامج المعدة لذلك. والأهمية التربوية للأحزاب

السياسية فوق ماسبق ذكره، إنها تساعد على خلق الشخصية المشاركة بالقول والفعل فى القضايا المجتمعية وتنمية روح العمل الجماعى والاحساس بالمسئولية تجاه الأعمال التى يوكل إلى الأفراد القيام بها، وكذلك تربية روح النقد البناء، وطرح البدائل تجاه القضايا المثارة، وتدعيم روح الانتماء الوطنى لدى الصغار منذ الطفولة.

٧- المنظمات والنقابات المهنية

تساهم المنظمات والنقابات المهنية، من خلال ما تقدمه لاعضاءها ولاسرهم بدور فعال فى عملية التربية اللانظامية - غير المقصودة - وذلك بتوعية أعضاءها بضرورة وأهمية تلك المنظمات والنقابات، وما تقدمه للافراد من خدمات ثقافية كالندوات والمحاضرات، والمكتبات والرحلات والمعسكرات التى تقوم بها تلك المنظمات والنقابات،وتشرك فيها الأعضاء واسرهم واطفالهم.

كما أن ما تقوم به تلك المنظمات والنقابات من توعية لاعضاءها ومساهمتهم بدور ايجابى فى مواجهة القضايا السياسية والاجتماعية والثقافية المطروحة على الساحة فى المجتمع. فهى بطريق مباشر أو غير مباشر تزيد توعية الاعضاء، مما يترتب عليه تدعيم للعملية التربوية غير الرسمية التى تتم فى الاسرة، ويكون الاب والام أحد أطرافها واحد محاورها الرئيسية.

فترقية وعى وثقافة الام والاب اذا كانوا أعضاء فى منظمة أو نقابة مهنية، يعكس نفسه بشكل تلقائى على نمط التربية والثقافة السائد فى الاسرة. والذى يوثر بشكل فعال فى المناخ الاسرى الاجتماعى الذى يعيشه الطفل فى الاسرة كما يجب الا ننسى الدور الذى تقدمه تلك النقابات والمنظمات من خلال انشاء دور الحضانة بفروعها المختلفة أو انشاءاندية رياضية وثقافيه يمارس فيها الاطفال والكبار الدور التربوى المنشود من خلال التربية الجسمية والعقلية والخلقية لدى الصغار فى تلك الاندية ودور الحضانة.

٨- منظمات الشباب:

كما أن منظمات الشباب التى تنشأها الدولة أو التى تنشآها الاحزاب السياسية تساهم فى تنمية الروح الجماعية، والقيم الجماعية لدى الشباب، كما انها تساهم فى تنمية روح العمل المنتج، ومحاولة تقريب التفاوت الاجتماعى بين افراد المجتمع الواحد، وتساهم ايضا فى بث وتدعيم نظام الحكم وتنمية الروح الديمقراطية السليمة سواء من خلال الحوار والمناقشة، والعمل المشترك، كما تساهم باعتبارها وسيلة اتصال بين المجتمع الواحد فتزيد التعارف وتنمى الاحساس بالصداقة والمودة بين الشباب المنضم الى تلك المنظمات على مستوى الوطن ككل. كما اننا نشهد الآن المعسكرات الصيفية التى تقيمها الدولة والاحزاب السياسية، تلعب دوراً تربويا هاماً فى بث الايديولوجيا السائدة، من خلال الندوات والمحاضرات والنشاطات الاخرى التى تحاول جميعها ان تمسك بيد شباب الجامعات والمدارس وتتحكم وتضبط توجهاتهم وسلوكهم نحو المجتمع الذى يعيشون فيه.

ثالثاً: الوسائط التربوية: بين التناغم والتنافر:

تشكل العلاقة بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية علاقة جدلية وتبادلية، بمعنى أن نجاح التربية المدرسية، يتوقف على النجاح فى التربية اللامدرسية، وأن التربية المدرسية تواصل ما بدأته التربية اللامدرسية، ومن هنا فان ضرورة التنسيق والترابط بين كل من التربية اللامدرسية والتربية المدرسية تعتبر عاملا حاسما فى نجاح التربية المدرسية.

وفى المجتمع العربى فاننا نلاحظ تناقضا وتنافرا بين القيم الخلقية التى تركز عليها التربية المدرسية - المقررات الدراسية - سواء تلك التى تعنى بتشكيل الخلق أو تلك التى تعمل على اكتساب المعارف المختلفة والممارسات العملية فى واقع الحياة، الامر الذى يترتب عليه أن تفقد القيم الخلقية المتعلمة كل فاعليتها فى توجيه السلوك. لتتحول إلى مجرد الفاظ جوفاء لا معنى لها.

والاخطر من هذا ما يروج فى وسائط التربية غير المقصودة. بقيم متناقضة لتلك التى تحرص على تاكيدها التربية المقصودة – المدرسية – وهنا يكون الازدواج فى السلوك ويكون التناقض فى العمل، ويكون التمزق الداخلى للشباب فأى الطرق يسلك، وحينما تفقد القيم فاعليتها فى توجيه السلوك وحينما يتعرض الشباب للاختبار بين قيم تتناقض فيما بينهما، داخل وخارج المدرسة، يفقد المجتمع أسباب وحدته ورقية واستمراره(١٥).

ولا يتوقف الامر على مجرد التناقض على مستوى السلوك الخلقى بل يتعدى ذلك الى طريقة التفكير والاستفادة من كم المعارف والمهارات التى تزود المدرسة بها النشىء، فالتربية المدرسية تحرص على تزويد النشىء بطريقة التفكير وتميل الى التفكير السليم المعتمد على الملاحظة والتفسير واتباع قوانين الفكر السليم، الا أن الامر لا يكون على هذا الحال خارج حجرات الدراسة، بل يسود الاسره والبيئة الاجتماعية خارج المدرسة نمطا من التفكير الغيبى واللاعقلى وقيما تتناقض عامة مع ما تبثه المدرسة فى نفوس الاطفال، ويتولد عن ذلك تنازع وصراع قيمى يشتت الاطفال ويباعد بينهم وبين ما تحاول التربية المدرسية أن تزود به النشىء.

كما أن ما يسود التربية المدرسية من كم المعارف والمهارات والمكتبات على المستوى اللفظى لا يجد الشباب مقابل له فى الحياة المعاشة وكذلك لا تتاح له الفرصة لتوظيف تلك المعلومات والقيم والمهارات، من هنا تنعزل المدرسة رويدا رويدا عن المجتمع، وتسود أنماط التربية اللامدرسية بين الاطفال والشباب.

ولا شك أن الوعى بالتناقض والتباعد بين كل من التربية المدرسية والتربية اللامدرسية بكل وسائطها، يلقى بالعبء الاكبر على التربويين والمهتمين بمجال التربية والتعليم، من ضرورة التنسيق والتكامل والتناغم بين كل من المدرسة والمجتمع، ممثلا لكل وسائط التربية الاخرى. وهذه الضرورة لا يمليها

فرد أو قوى بعينها، وأنما هى رهن باداره حوار ونقاش وجدل حول ذلك التناقض والتباعد بين المدرسة والمجتمع وصولا الى صيغة وبرنامج جديد يحقق الهدف من ضرورة التناغم بين وسائط التربية المختلفة وهذا البرنامج، وتلك الصيغة، يلزمها أن يشارك فيها كل المهتمين والمعنيين بشأن تربية النشىء وتعديل السلوك حتى تصبح محل اقتناع من المجتمع بالسعى والدأب نحو تطبيقها، فوسائل الاعلام فى جملتها، والتليفزيون على وجه الخصوص يعطينا درسين هامين بصدد ما نقول[١٦]

أ) ان التأثير المباشر للتليفزيون يكون فى أدنى درجاته ما لم تتدعهم القيم التى يتضمنها بأشكال أخرى من التعليم فى المجتمع والمدرسة. مثل التكيف الاجتماعى فى الاسرة والوسائط التربوية الاخرى. ويمكننا أن نفترض فى ثقة انه اذا كانت القيم المتضمنه فى برامج التليفزيون تتناقض بشده مع التأثيرات الاجتماعية والثقافية الاخرى، فأنه يمكن اعتبارها فى أول الامر ظاهرة غير عادية. ولنأخذ على سبيل المثال التأثير المختلف للمسلسلات الامريكية على شباب العالم الثالث، وما تحاول ان تبثه تلك المسلسلات من قيم غريبة ودخيله على القيم السائدة فى العالم الثالث.

ب) أن التليفزيون كوسيلة مؤثرة له علاقة مباشرة بالمدرسة حيث أثبتت الدراسات العديدة عن البرامج التثقيفية للتليفزيون المكثفة فى امريكا الشمالية واوروبا الغربية ودول العالم الثالث بان الاطفال يقضون ساعات طويلة فى مشاهدة تلك البرامج اكثر من الساعات التى يقضونها فى المدرسة، ومن هنا فان اهمية التنسيق بين هذا الجهاز وما تقدمه المدرسة، يصبح من الامور اللازمة لانجاح التربية المدرسية.

جـ) ما تحويه برامج التليفزيون من تأثير مادى – الملابس والماديات واسلوب الحياة العام، والدعاية التجارية للمنتجات الاجنبية – على برامج التليفزيون – فمعظم البرامج الامريكية تعكس مستوى معيشى عاليا جدا يعتبر بعيد كل البعد عن متناول من يشاهدوه، وخاصة فى بلدان العالم الثالث.

ومع ذلك ينبغى ان نفرق بين هذه الصورة من الترف المادى وبين آثـرهـا على نظام القـيم. والخطر فى هذا واضح فـهـو يشـجع الناس على تقليـد مستويات تعجز امكانياتهم عن بلوغها مما يولد لديهم احباطا شـخصيا. ولا يتوقف الامر على البرامج الامريكية والاجنبية التى تحاول ان تغذو عقـول المواطنين فى البلدان النامية، بل برامج البلدان النامية ذاتها، تأتى على صـورة مشابه ومطابقة لنفس البرامج الامريكية والغربية وصورة ممسوخة منها ايـضا، حيث تمثل تلك البرامج الاجنبية اكثر من نصف الارسال التلـيفـزيونى اليومى.

والامثلة التى تشرح كيف يقوض النفوذ الاجنبى مشاعر الشخصية القومية والاحساس بقيمة الثقافة الوطنية كثيرة. فلقد نشر ادوارد سنتورد على سبيل المثال المحتوى المماثل لبرامج الاعلانات التجارية فى تليفزيون فنزويلا وقد قام بسؤال مجموعة من الطلبة حول محتوى البرامج عن سياق الاعلان ومكان ونهاية الحدث والتعرف على الاخيار والاشرار فى الاعلان. ولقد اظهرت النتائج النماذج التالية(١٧):

- الاخيار دائما من الولايات المتحدة الامريكية، والاشرار من بلاد اخرى، خاصة المانيا ويليها الصين.
- الاخيار دائما من البيض، وهو اغنياء عادة، أو من رجال البوليس أو من المخبرين أو العسكريين.
- الاشرار من السود والفقراء. ويكونون أساسا من العمال والفلاحين أو موظفى المكاتب.
- البطل هو دائما الرجل الابيض الذى يبدو عليه انه من امريكا الشمالية غنى، ويجوب العالم، يزرع السلام والعدل.
- تركز الدعاية على العطور وأدوات التجميل والحبوب والاغذية الجاهزة

للطبخ وللاستهلاك والصابون والبيرة والدخان... الخ وتحض على الاستيراد. في حين تنادى حكومات الدول النامية بالانتاج وتشجيع الانتاج الوطنى، ولكن الدعاية الاجنبية تذهب الى عكس ذلك. ولا شك أن كل تلك الحقائق سواء فى مجال وسائل الاتصال الجماهيرية من خلال برامجها المشوهه والتابعة للنموذج الاجنبى والغربى، أو الوسائط التربوية الاخرى تلقى بثقلها على التربية المدرسية من ضرورة التناغم والتنسيق بين المدرسة والمجتمع. فلم يعد مسلما بأن وسائل الاعلام تقوم بدور فى التربية غير المقصودة، ولكنها تقوم بدور تربوى مقصود ومرسوم من حيث الاهداف والغايات والوسائل المعنية، حيث يكرس قيما على حساب قيم أخرى ويدعم اتجاهات فردية على حساب اتجاهات جماعية. فسياسات الاعلام ترسم مسبقا لتحقيق اهداف بعينها ومن هنا فهى تشارك المدرسة فى التربية المدرسية. ومن ثم فالتنسيق بين هذه الوسائل والمدرسة امر حيوى.

أن التناغم والتلاحم بين أطراف التربية، سواء كانت مدرسية أو لامدرسية ضرورة هامة يلزمها المجتمع للمحافظة على استمراره ودوامه. وعلى انجاح مهمة المدرسة يربطها بالمجتمع ربطا تكامليا، ولكننا لا نأمل كثيرا فى الحلول الفردية أو الفئوية أن هذه القضية تهم المجتمع بأسره ومن هنا فان المجتمع بجميع اتجاهاته الفكرية والاجتماعية مناط به المشاركة فى رسم سياسة شاملة على المستوى القومى. تؤدى فيها الاسره دورها التربوى، والطبقة الاجتماعية، وجماعة الرفاق ودور العبادة، ووسائل الاعلام والاحزاب السياسية، والمنظمات والنقابات المهنية، وكل أطراف التربية، الى جانب المدرسة، فالمدرسة وحدها لن تستطيع أن تقوم بهذا الدور. فالوقت الذى يقضيه الطفل بين جدران المدرسة محدود بالنسبة لباقى ساعات اليوم التى يقضيها فى سماع ومشاهدة اجهزة الاعلام، أو قراءة كتاب أو جريدة، أو اللعب مع الرفاق أو الانغماس فى نشاط احد الاحزاب السياسية.

ان الهدف القومى والوطنى يفرض نفسه، من أجل تماسك المجتمع نفسه قيميا، واجتماعيا وثقافيا...الخ. ومن أجل ان تستطيع المدرسة ان تشارك – لا بمفردها – مع الاخرين فى الاعداد السليم للحياة المعاشة والحياة المستقبلية معا. ان الشباب ليس امانه فى يد التربويين داخل جدران المدرسة فقط، ولكنه أمانه فى يد المجتمع خارج وداخل جدران المدرسة.

ان التناقض والتنافر القائم الآن بين اطراف التربية سواء المدرسية أو اللامدرسية، حله رهن بتضافر الجهود الوطنية والقومية فى ايجاد صيغة أو وضع أطر عامة تسعى كل الاطراف – الوسائط – الى تحقيقها. ولا يحل هذا التناقض ببعض المقولات أو الالفاظ الجوفاء التى قد يرددها البعض هنا أو هناك، ولكنه رهن بتضافر القوى الاجتماعية المختلفة والفكرية، وعلى رأسها رجال التربية والتعليم.

المراجع والمصادر

1- Hoebel, E.A Damson. **Anthropology: The Study of Man,** (N.Y.Mc - Graw Hall Book Co.1966), pp.52 - 53.

٢- زكى محمد اسماعيل، **انثروبولوجيا التربية** (الاسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٠)، ٣٦ - ٤٧.

٣- منير المرسى، **فى اجتماعات التربية**، (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٢)، ص٢٩.

4- Brown. Francis,J. **Educational Sociology. 2 nd** (N.Y.Prnetice Hall, 1955)p.209.

٥- زكى محمد اسماعيل، مرجع سابق، ص٤٨.

6- Mead, M.Early Childhood Experince and Later Education in: **Complex Culture in Anthropology Ical Perspective on Education** (ed.) Mussy Lwax, Stanely Diamond and Fred Gearing, (N.Y.Basic Books. Lnepubishers, (1971), pp.7 - 90.

٧- زكى محمد اسماعيل، مرجع سابق ص٦١.

٨- محمد عبد الفتاح ابراهيم، **الجريمة والعقاب فى المجتمع النيلى الافريقى** (القاهرة: الانجلو المصرية ١٩٦٦)، ص٢٣.

9- Mead, M., **Cominy of age in Somoa** (U.S.A.A Mentor Book, 1949), pp.67 - 68.

١٠- فرديك الكين وجير الدهاندل، **الطفل والمجتمع - عملية التنشئة الاجتماعية** ترجمة محمد سمير حسانين (طنطا، مؤسسة سعيد للطباعة، ١٩٧٦)، ص١٢٨.

١١- محمد الهادى عفيفى، **فى اصول التربية - الاصول الثقافية للتربية** (القاهرة: الانجلو المصرية، ١٩٧٥)، ٢٣٥ - ٢٣٧.

١٢- فردريك الكيين وجير الدهاندل، الطفل والمجتمع، مرجع سابق، ص ١٥٣ - ١٥٤.

١٣- المرجع السابق، ص ١٥٩ - ١٦١.

١٤- دونالدب، ايلى، التلميذ بين عالمين ترجمة: مى شهاب (**مستقبل التربية، العدد الاول، ١٩٨٠**)، ص٥٢.

١٥- عبد الفتاح تركى، **المدرسة وبناء الانسان** (القاهرة: الانجلو المصرية ، ١٩٨٣) ص ٣٥ - ٣٦.

١٦- ريتاكروز وبريان، «وسائل الاعلام الجماهيرية والتربية وبث القيم»، ترجمة: عبد السلام همام بدر (**مستقبل التربية، العدد الأول، ١٩٨٠**) ص ٧٠.

١٧- روفائيل رونكاجليولو، «الدعاية الاجنبية وسيلة اتصال وتربية فى البلاد النامية» ترجمة: سهير عبد المنعم توفيق (**مستقبل التربية، العدد الاول، ١٩٨٠**) ص٨٥.

الفصل الرابع

مفاهيم تربوية

- فلسفة التربية.
- سياسة التعليم.
- التخطيط التربوى والتعليمى.
- النظام التعليمى.
- السلم التعليمى.
- تكافؤ الفرص.
- الرسوب والتسرب.



مفاهيم تربوية

مقدمة:

تمتاز العلوم الإنسانية والإجتماعية عن غيرها من العلوم الأخرى بعدم إتساق وحدة مفاهيمية للمصطلحات والمفاهيم السائدة فى مجال الدراسات الإنسانية والإجتماعية. ولقد بذل المشتغلون بتلك العلوم جهوداً كبيرة لتوحيد المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فى مجال الدراسات الإنسانية، وما زالت للآن هناك جهود تبذل فى سبيل التوصل أو الإتفاق حول معانى محددة أو متشابهة لتلك المفاهيم والمصطلحات وذلك لأن نجاح أى علم من العلوم يتوقف كثيراً على مدى إلمام العاملين به بالمفاهيم الأساسية التى يشاع إستخدامها فى مجالات دراستهم المختلفة.

ومجال التربية وعلم النفس من صلب الدراسات الإنسانية، التى تتمحور حول الإنسان، موضوعاً للدراسة، وسعياً به نحو حياه أفضل. ولا شك أن العلوم التربوية ما زالت المفاهيم والمصطلحات بها لا تلقى الإتفاق التام حولها، وربما يعود ذلك إلى تباين المنطلقات الفكرية والأيديولوجية للباحثين، فكل جماعة أكاديمية بحثية تنطلق من إطار نظرى أو فكرى أو أيديولوجى يختلف عن الآخر، وهنا يختلف الإتفاق حول بعض المفاهيم.

وذلك لا يعنى بالضرورة طبعاً عدم إتفاق كامل، حول بعض المفاهيم التربوية المختلفة فهناك إتفاق لدى العديد من المشتغلين بمجال الدراسات التربوية حول مفاهيم ومصطلحات كبرى أساسية توجه العملية التربوية والتعليمية نحو مسارها المحدد .. نحن هنا فى هذا الفصل سوف نلقى الضوء على أهم المفاهيم الكبرى فى مجال الدراسات التربوية والتى تلقى إتفاقاً بين المشتغلين بالعلم التربوى.

(١) الأيديولوجيا:

لعله يبدو عسيراً علينا أن نضع تعريفاً لمفهوم أصبح من كثرة التداول والشيوع يبدو وكأنه بديهية لا تحتاج إلى إيضاح أو تبيان. «فليس بالإمكان تقديم أى تعريف لم يسبق أن إقترح وسجل فى مجموعة من الأفكار والنظريات الإجتماعية المعاصرة التى تتسع وتتزايد فى الوقت الراهن»[١]. فالإنسان أصبح يواجه يومياً سيلاً من التعريفات المتباينة حول مفهوم الأيديولوجيا، فهناك من ينكر وجودها أصلاً، وهناك من يطرحها على إعتبار أنها لصيقة بالفكر الماركسى دون سواه، وهناك من يتحدث ليل نهار بالأيديولوجيا، ويدعى فى ذات الوقت أنها تؤدى إلى التعصب وضيق الأفق .... إلخ[٢].

فالأيديولوجيا هى ذلك القسم من الوعى الإجتماعى المرتبط مباشرة بحل المهمات التى يواجهها المجتمع، لذا فهى تعكس العلاقات الإجتماعية بهدف تغييرها أو ترسيخها. وهى كذلك رؤية للكون ذات أصول إجتماعية تاريخية، وهى نسق للأفكار محددة بشروط مجتمعية من أهمها: علاقات الإنتاج والتى تعبر عن مصالح طبقية معينة، تؤثر على تفكير وشعور أفعال البشر وما يقابلها من معايير سلوك ومواقف وقيم. وأفكار الطبقة السائدة وهى فى الغالب الأعم أفكار المجتمع، فالطبقة التى تملك السلطة المادية هى فى ذات الوقت نفسه تمتلك السلطة الروحية، فالأيديولوجيا مضموناً وشكلاً مشروطة حسب وظيفتها فى مجتمع تاريخى محدد وبالذات فى علاقة الملكية[٣].

وإذا ما عدنا إلى المدلول اللغوى الإشتقاقى لكلمة أيديولوجيا ذات الأصل اليونانى (idea= فكرة، Loges= علم) عرفنا أنها تعنى علم الأفكار ومبتكر لفظة أيديولوجيا هو الفرنسى «ديستوت دوتراس ١٧٥٤–١٨٣٦» وقد وردت اللفظة أول ما وردت فى كتابه «مذكرة حول ملكة التفكير» ثم كرس إستعمالها، بالمعنى الذى أعطاها إياه فى كتابه الأخير «مشروع عناصر

الأيديولوجيا» وتعنى الكلمة عنده «العلم الذى يدرس الأفكار، بالمعنى الواسع لكلمة أفكار. أى مجمل واقعات الوعى من حيث صفاتها وقوانينها وعلاقتها بالصفات التى تمثلها» .

ثم تطورت اللفظة عند الأيديولوجيين الأول بإعتبارها: نظام للمفاهيم الإجتماعية (السياسية، الإقتصادية،، القانونية، التربوية، الفنية، الأخلاقية، الفلسفية) التى تعبر عن مصالح طبقية معينة، وتتضمن معايير سلوكية ووجهات نظر وتنوعات مناسبة.

ولقد تطورت اللفظة وبعد ظهور المجتمعات الاشتراكية فى مطلع القرن العشرين، أصبحت الأيديولوجيا تدل على مصالح وأفكار وقيم وسلوكيات فئات إجتماعية معينة، وأصبح فى المجتمع الواحد أكثر من أيديولوجيا. ومنها أيديولوجية الطبقة الحاكمة والمسيطرة وهى التى تسير حركة المجتمع وتوجهه سياسياً وإقتصادياً وإجتماعياً وتربوياً، وهناك أيديولوجيات أخرى فى المجتمع تعبر عن بقية القوى الإجتماعية الموجودة فى الواقع. وتحاول هذه الأيديولوجيات أن تصل إلى الحكم من خلال النضال والكفاح السياسى وعبر الممارسات البرلمانية والديمقراطية، وإن وصلت تصبح أيديولوجيتها هى الأيديولوجية السائدة وتتوارى الأيديولوجيا السائدة، وهكذا دواليك.

وهناك علاقة وثيقة بين الأيديولوجيا والتربية، وذلك باعتبار ان الايديولوجيا جزء من البناء الفوقى فى المجتمع وكذلك التربية هى جزء من هذا البناء وتتأثر التربية (سياسة التعليم، فلسفته، أهدافه، خططه، مناهجه، مراحله) بالأيديولوجيا السائدة والمسيطره فى الواقع الإجتماعى وتؤثر كل منهما فى الآخر من خلال علاقة جدلية وتبادلية.

٢- فلسفة التربية:

هى النشاط الذى يقوم به جماعة المربين والفلاسفة وغيرهم لإبراز

العلاقة بين الفلسفة والتربية أو لتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها فى ضوء مشكلات الثقافة وصراعتها التى تبلورها الفلسفة. وخلال هذا النشاط تتضح الحاجة إلى التحليل، والتقويم، وبناء النظريات التربوية وإختبارها، وتعديلها، أى تتضح الحاجة ليس إلى الفلسفة فحسب، وإنما إلى معارف ومناهج العلوم الاجتماعية الأخرى.

وعلى هذا تصبح فلسفة التربية، ذلك الميدان الذى يبحث فى المشكلات الفلسفية والإجتماعية من الزاوية التربوية ويبحث المشكلات التربوية بحثا فلسفياً وإجتماعياً. ومعنى هذه العبارة أن فيلسوف التربية لا بد أن يكون له إتجاه فلسفى – تربوى واضح ولا بد أن يكون ملماً بمفاهيم العلوم الأخرى ونظرياتها وأساسياتها حتى يمكنه متابعة نشاط هذه العلوم والإفادة منها فى النظر إلى العملية التربوية ومشكلاتها وفى بناء النظريات الأساسية فى التربية التى توجه هذه العملية توجيهاً عملياً ثقافياً"[٤]. من أجل بناء الأجيال وفق طموحات وحاجات المجتمع. ولسنا بحاجة هنا إلى التأكيد على ما يربط بين الأيديولوجيا وفلسفة التربية من صلات وثيقة، فهذه الفلسفة تأخذ فى إعتبارها مبادئ تلك الأيديولوجيا السائدة فى المجتمع، كمدخل أولى للتعامل مع منجزات العلم بفروعه المختلفة.

٣– سياسة التعليم:[٥]

هذا المصطلح يطلق على مجموعة الوثائق والقرارات والتشريعات المعلنة والتى تتضمن إتجاهات تطوير النظام التعليمى برمته، وتحديد مختلف الوسائل التى يتم تخصيصها لذلك. وعلى هذا يمكن القول بأن هناك سياسات للتعليم فى المجتمع الواحد، حيث تتعدد الوثائق الرسمية المعلنة التى تستهدف هذا النوع أو ذاك من التعليم. فهناك مستويان للسياسة التعليمية، مستوى مدون فى شكل وثائق وقرارات وتشريعات، ومستوى آخر فى شكل ممارسات

وتصريحات للمسئولين عن النظام التعليمى فى وسائل الإتصال الجماهيرية المختلفة.

من أمثلة ذلك تبنى المسئولين عن التعليم سياسة بعينها لتنظيم القبول بمرحلة تعليمية لتتاح لكل الراغبين فى التعليم الإلتحاق بها، ويتحتم فى ضوء ذلك وضع معايير للإختيار والتفضيل، وسياسة القبول بالجامعات على سبيل المثال. وكذلك يمكن للمسئولين تحديد أولويات الإنفاق على الأنواع المختلفة من التعليم، وهنا تحدد سياسة التعليم نوع التعليم الذى تعطى له الأولوية المطلقة ثم من يليه وهكذا، كأن تعطى الاولوية لتعميم التعليم الالزامى ليشمل كل من هم فى سن الالزام، وان تتخذ سياسة تعليمية لنفسها مهمة تقليص حجم نوع من التعليم لم يعد يجيب على حاجات الواقع مثل التعليم الأكاديمى، وتتوسع بدلاً من ذلك فى التعليم الفنى الذى تزداد الحاجة إليه، إلى غير ذلك من السياسات التى لا بد أن تتخذ فى المجتمع.

ويتضح لنا مما سبق أن سياسة التعليم تتخذ منطلقها من أيديولوجية المجتمع ومن فلسفته التربوية، وكذلك من حاجات المجتمع ومن إمكاناته المادية والبشرية المتاحة، فتوائم بين كل هذا لتحكم حركة واقع التعليم وتضبط عملية تطوره فى المستقبل. وقد تتسم سياسة التعليم بالإستقرار فى خياراتها وإتجاهاتها، أو قد يشوبها التناقض والإرتجال وعدم الإتساق والإستقرار.

وتنعكس خصائص السياسة التعليمية على واقع التعليم ومن ثم على النتائج الممكنة التحقيق، أما عن أسلوب صياغة السياسة التعليمية، فيتخذ أشكالاً عديدة تتدرج من الأسلوب الذى يقوم على إتاحة المشاركة الكاملة والفعالة لكل الأطراف المعنية بالتعليم فى صياغة مقومات السياسة التعليمية إلى الأسلوب الذى يحيل صياغة السياسة التعليمية إلى مجرد عملية فعلية يقوم بها نفر من المتخصصين تحت الإشراف المباشر للسلطة العليا، وما يأتى

بين هذين الطرفين من أساليب تتقرب من هذا الطريق أو ذاك حينما تمزج بين المشاركة الديمقراطية والإنفراد بإتخاذ القرار من قبل السلطة السياسية الحاكمة(٦).

ولسنا فى حاجة إلى إبراز حقيقة تباين منجزات السياسات التعليمية بتباين أساليب صياغتها وطرق وضعها موضع التنفيذ وكما تتحدد فاعلية السياسة التعليمية على أساس من إتساقها وسلامة أساليب صياغتها، تتحدد أيضاً هذه الفاعلية على أساس من طبيعة الوسائل والإجراءات التى تحكم عملية التطبيق للسياسة التعليمية، والسياسة التعليمية الرشيدة تتميز بالإنسجام والتوافق بين إتجاهاتها ووسائلها، فلا يكفى أن تكون السياسة التعليمية واضحة الإتجاهات والخيارات، وإنما يتحتم أيضاً أن تكون وسائلها وإجراءاتها متسقة فيما بينها وقادرة على الوفاء بما يجب إنجازه. وتغير السياسة التعليمية وعدم جمودها، سمة جوهرية من سمات السياسات التعليمية الرشيدة، ولهذا فإن تقويم السياسة المنفذة وإخضاعها للمراجعة المستمرة والمنظمة، ضرورة حيوية لإمكانية تعديل السياسة أو السياسات التعليمية لتكون أكثر وفاءً لمسئولياتها.

وأخيراً نود أن نؤكد أن السياسة التعليمية هى تعبير عن حركة تطور المجتمع، وإنعكاس لآماله وطموحاته نحو التقدم، فالسياسة التعليمية هى وجه آخر من وجوه المجتمع وتعبير عن بنيته الإجتماعية والسياسية والثقافية، حيث لا يمكن أن نتصور وجود سياسة تعليمية رشيدة وعادلة، فى ظل مجتمع ظالم وقاهر، وقائم على عدم المساواه أو القهر الإجتماعى والسياسى، فالسياسة التعليمية هى تجسيد لحركة المجتمع ولقواه الإجتماعية والسياسية.

٤ – التخطيط التربوى:

ولد التخطيط التربوى فى قلب وأحشاء التخطيط الإقتصادى، ونشأ نتيجة لشعور هذا التخطيط الإقتصادى بعجزه وعدم قدرته منفرداً عن تحقيق أهدافه، إذا لم يدخل فى حسابه العنصر البشرى وما يحتاج إليه من إعداد وتربية، ولا

حاجة إلى أن نتوقف عند الدراسات العديدة التى نشأت نتيجة لظهور التخطيط الإقتصادى والتى أكدت دور التربية فى التنمية ودور التخطيط التربوى فى التخطيط الإقتصادى.

فالتخطيط التربوى يركز ويهتم بوضع الخطة العامة للتربية سواء داخل معاهد العلم والمعرفة أو خارجها، فهو يهتم أساساً بدور التربية النظامية والتربية اللانظامية. ومن هنا فإن مفهوم التخطيط التربوى أعم وأشمل من التخطيط التعليمى الذى يقتصر على مراحل التعليم وأنواعه. إن التخطيط التربوى يضع التصورات العامة والشامله لما يتم داخل جدران المدرسة وخارجها أى أنه يهتم بكل ما يتعلق بالفعل التربوى، ويدخل فى حسابه ما يتم داخل المؤسسات المجتمعية الأخرى، مثل التليفزيون والإذاعة والصحف والمجلات ....إلخ إلى جانب ما يتم داخل جدران المؤسسات التعليمية(٧).

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التخطيط التربوى بأنه: التنبؤ بسير المستقبل فى التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية تربوية متوازنة وإلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، وإلى الربط بين التنمية التربوية والتنمية الإقتصادية والإجتماعية الشاملة.

٥- التخطيط التعليمى:

هناك تعاريف عديدة للتخطيط التعليمى من أبرزها: التخطيط التعليمى هو العملية المتصلة المنتظمة التى تتضمن أساليب البحث الإجتماعى ومبادئ وطرق التربية وعلوم الإدارة والإقتصاد والمالية وغايتها أن يحصل التلميذ على تعليم كاف ذى أهداف واقعية وعلى مراحل محددة حديداً تاماً، وأن ويمكن كل فرد من الحصول على فرصة ينمى بها قدراته، وأن يسهم إسهاماً فعالاً بكل ما يستطيع فى تقدم البلاد فى النواحى الإجتماعية والثقافية والإجتماعية.

ويتضح من هذا التعريف الشامل أنه يتمشى مع مفهوم التخطيط العام. فالتخطيط التعليمى أيضاً عملية مقصودة تهدف إلى إستخدم طرق البحث العلمى وأساليبه وتقنياته فى تحقيق أهداف المجتمع بشكل عام. كما يتضمن أيضاً ضرورة أن يكون التخطيط للتعليم ضمن الإطار العام للتخطيط القومى للتنمية الإقتصادية والإجتماعية، بحيث يشارك التعليم بأقصى درجة ممكنة فى تحقيق التقدم الإجتماعى والثقافى للمجتمع.

ويعطى المخطط التعليمى أهمية لدور النظام التعليمى من خلال جهدين أساسيين :

أ- الجهد الأول التقليدى:

ويتمثل فى تزويد المجتمع وأفراده بالمعارف التى يحتاج إليها للتغلب على المواقف الجديدة.

ب- الجهد الثانى الحديث:

والذى يفرق بين الإتجاه النظرى (الأكاديمى) والإتجاه العملى التقنى.

والتخطيط التعليمى يسعى بهذه الكيفية إلى تحقيق حاجة المجتمع لكل من هذين الإتجاهين السابقين. فالملاحظ أن الدول النامية تهتم فى تخطيطها التعليمى بالجانب النظرى، فى الوقت الذى هى فى أشد الحاجة إلى التعليم التقنى. ولهذا نجد النظام التعليمى يعطى المعرفة النظرية فى الوقت الذى يتطلع المجتمع إلى المعرفة الفنية، وبذلك يقترب النظام التعليمى عن المجتمع.

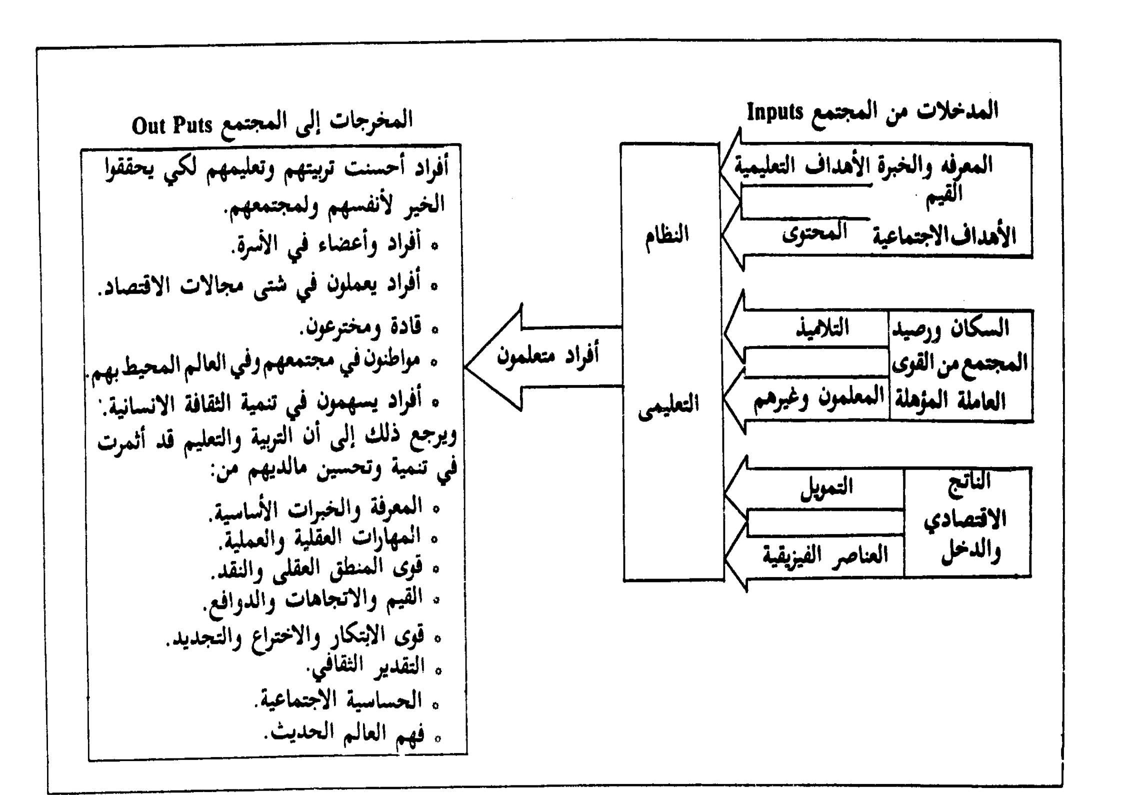
٦- نظام تعليمى:

يغطى هذا المفهوم واقع التعليم المنظم الذى يوجد فى كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية لتشكيل الأجيال الناشئة. والنظام التعليمى بهذا المعنى، يشمل عناصر عديدة ترتبط فيما بينها بشبكة من العلاقات المعقدة:

مدخلات Inputs، أهداف تربوية عامة، أهداف تربوية خاصة بكل مستوى تعليمى، نوعيات المتعلمين Outputs، نوعيات المعلمين، الإمكانيات المادية المتاحة من مؤسسات تعليمية وأدوات وتجهيزات، مناهج تربوية، مقررات دراسية، أدوات تقويم .... إلخ ومخرجات، نوعيات المنتهين من التعليم منظوراً إليها من حيث خصائصهم البدنية، قدراتهم العقلية، معارفهم العلمية، مهاراتهم العملية، كفاياتهم الإنتاجية ....إلخ.

ويرتبط النظام التعليمى بحاجات وواقع المجتمع، ويلبى حاجاته وطموحاته، وكلما كانت هذه العلاقة منسجمة وراشدة، كان النظام كفأ.

العلاقة بين النظام التعليمى والمجتمع



المصدر: ف كومبز أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر، ترجمة: أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد، (القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧١)، ط٢٠.

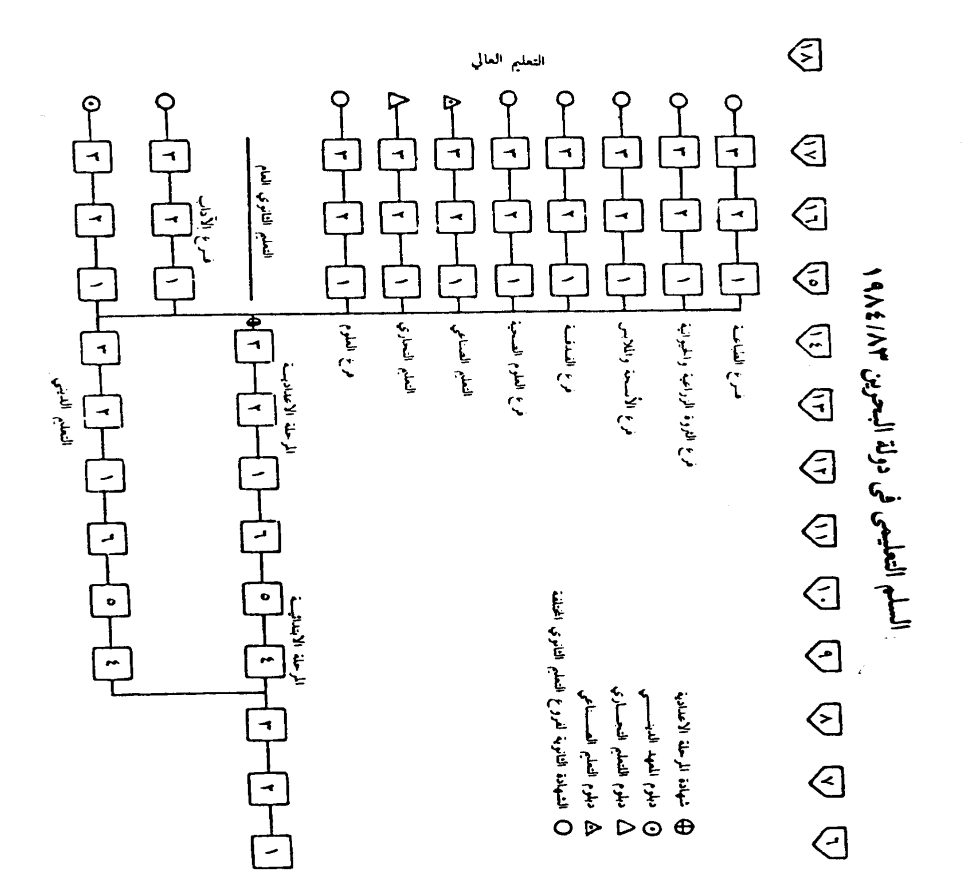
٧- السلم التعليمى:

يقصد بهذا التعريف مراحل التعليم التى يحتويها النظام التعليمى، وكذلك إبراز العلاقات بين هذه المراحل وبعضها البعض. ويبدأ السلم التعليمى من قاعدة أساسية تشكل نوع التعليم الذى يحصل عليه غالبية المواطنين، وينتهى فى مرحلة يدخلها عدد أقل من المواطنين، فالسلم التعليمى يحوى المرحلة الإبتدائية ومدتها من (٥-٦) سنوات، والمرحلة الإعدادية ومدتها ثلاث سنوات ثم المرحلة الثانوية بأنواعها المختلفة الثانوى العام وهو التعليم الأكاديمى النظرى والذى يؤدى بعد ذلك إلى التعليم الجامعى والعالى، ثم الثانوى الفنى بأنواعة المختلفة التجارى، الصناعى، الزراعى. ثم بعد ذلك التعليم العالى ويشمل الجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة، وكل تعليم بعد المرحلة الثانوية.

وليس هناك سلم تعليمى واحد فى كل دول العالم، فالسلم التعليمى يطول ويقصر، وتتسع قاعدته، ويتسع مجال الدراسات الفنية أو النظرية فيه حسب حاجات ومتطلبات المجتمع، وحسب فلسفة النظام التعليمى السائد وكذلك حسب أيديولوجية المجتمع.

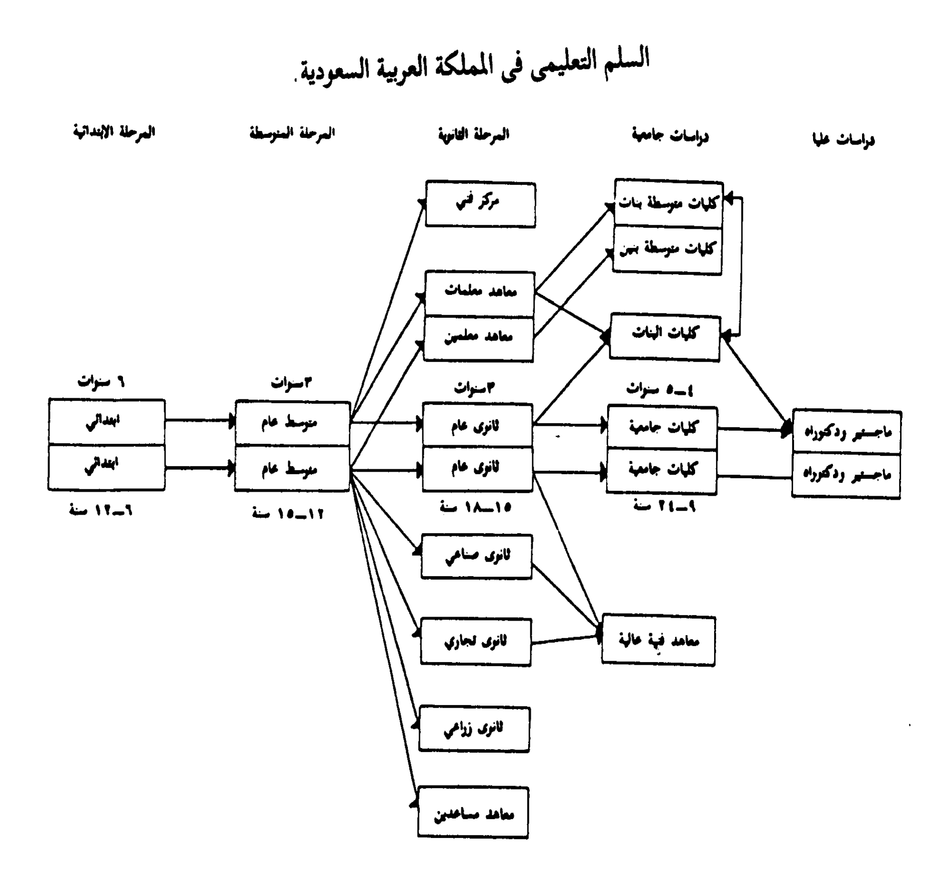
والأشكال التالية توضح السلم التعليمى فى العديد من دول العالم.

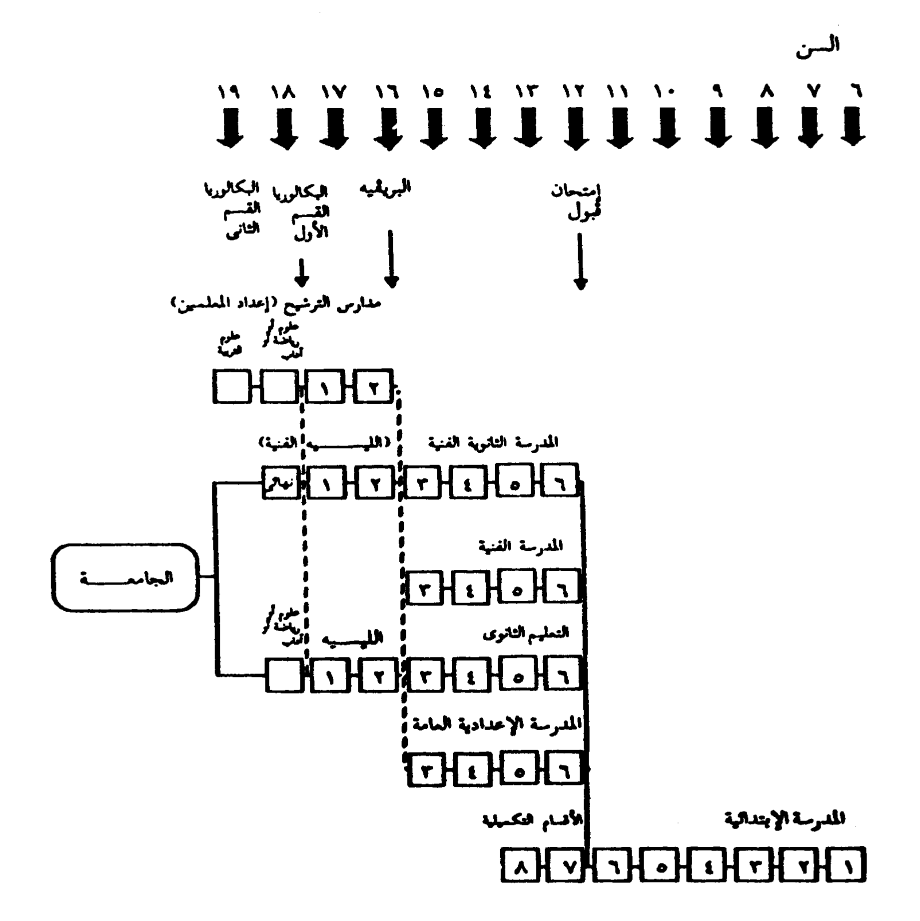
السلم التعليمي في دولة البحرين ١٩٨٤/٨٣



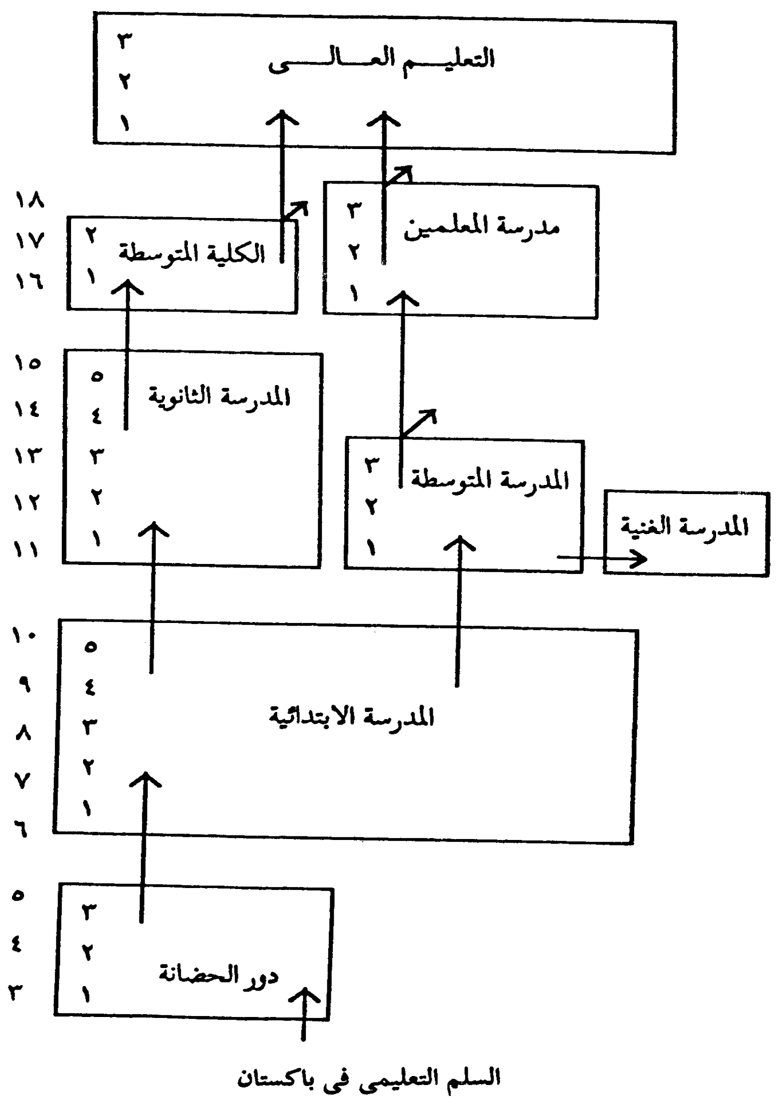
(١) المصدر : وزارة التربية والتعليم : تطور التعليم في البحرين في الفترة من ٨٠/ ١٩٨١ — ٨٢/ ٨٣/ ١٩٨٤، ص ١٨

السلم التعليمى فى المملكة العربية السعودية.

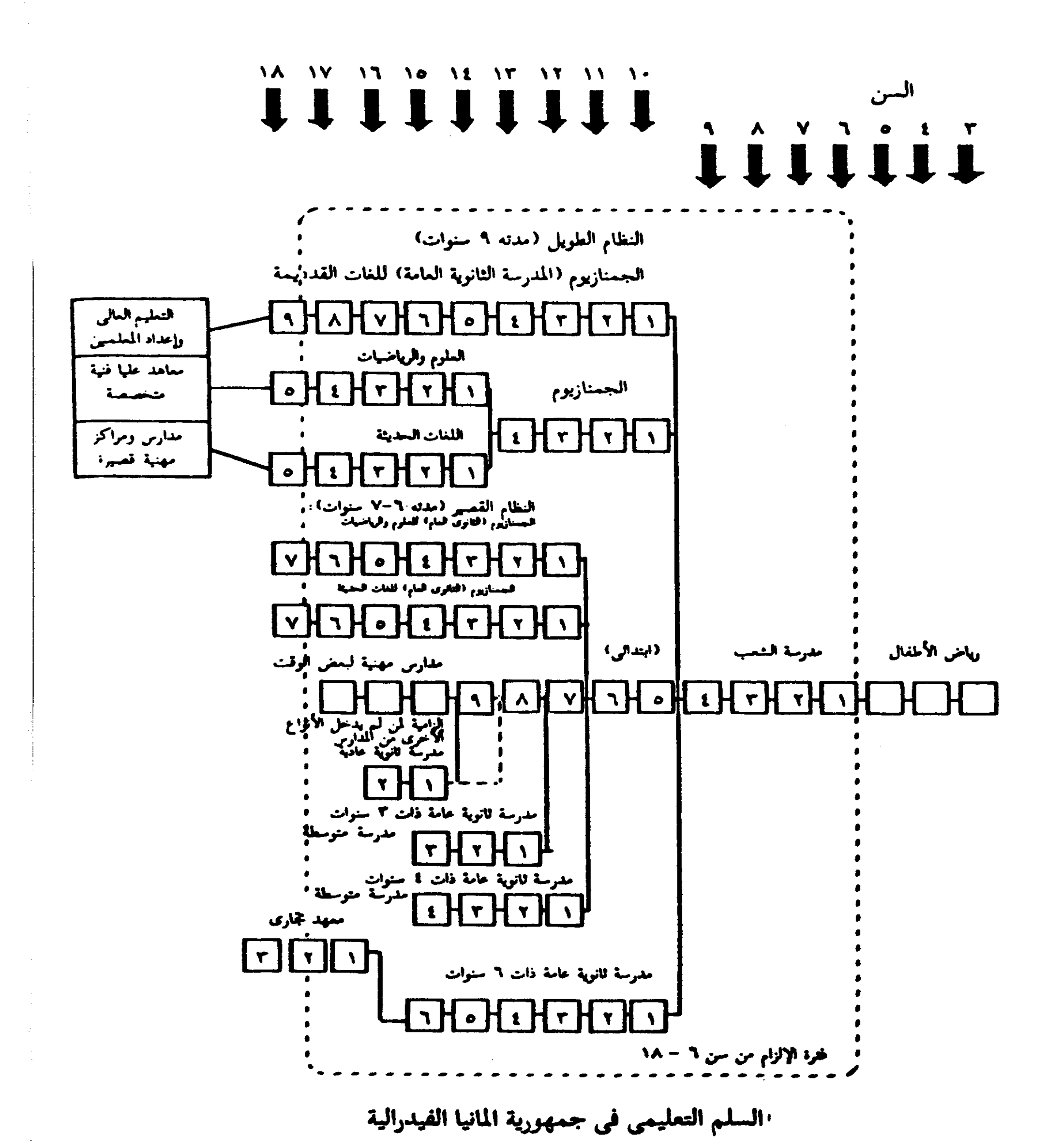




السلم التعليمى فى جمهورية الجزائر.



السلم التعليمى فى باكستان



السلم التعليمى فى جمهورية المانيا الفيدرالية

السلم التعليمى فى فرنسا

العمر بالسنوات

السنوات الدراسية

١٩
١٨
١٧
١٦
١٥
١٤
١٣
١٢
١١
١٠
٩
٨
٧
٦
٥
٤
٣
٢
١

إتمام الدراسة الإلزامية

الكفاءة المهنية

مساعد فنى

فنى فنى عالى

البكالوريا

إعداد زراعى بنات

إعداد زراعى بنين

إعداد صناعى فى مدارس الريف

إعداد صناعى فى مدارس المدن

تعليم فنى قصير المدى

تعليم فنى طويل المدى

تعليم عام قصير المدى

تعليم عام طويل المدى

فصول انتقالية تعد الانتقال بين التعليم العالى والفنى

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس

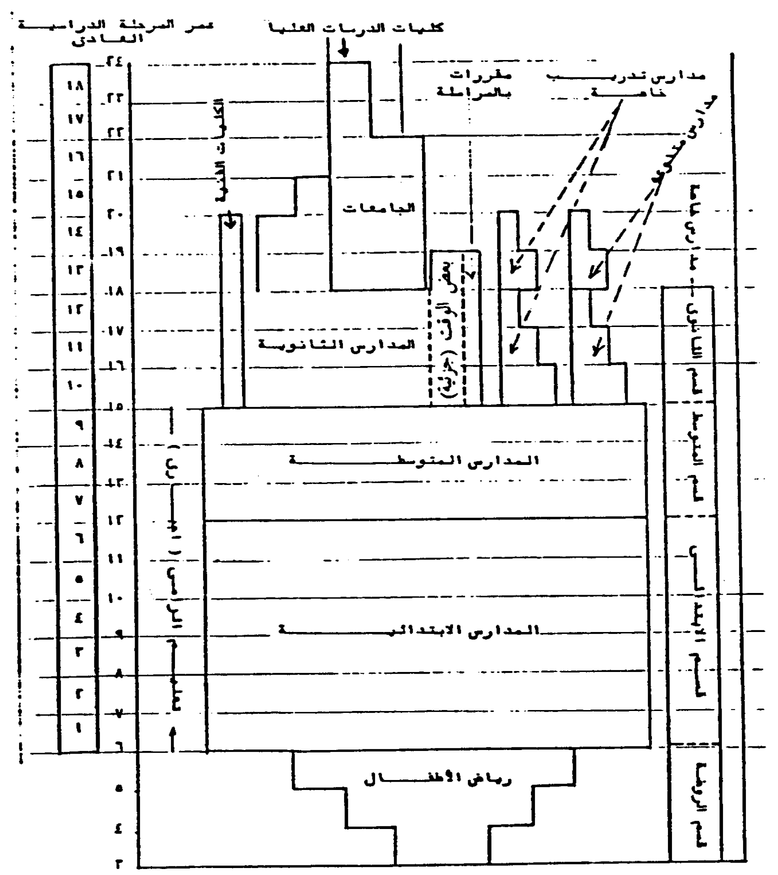
(٣)
مرحلة الملاحظة : أ – شعبة الدراسات القديمة الكلاسيكية وشعبة الدراسات الحديثة (٣ شهور)
ب – فترة اختبار (٣ شهور)

(٢)
المرحلة الأولية

(١)
مرحلة الحضانة ورياض الأطفال

١ – تقابل مدارس الحضانة فى ج. م. ع.
٢ – تقابل المرحلة الابتدائية من ٦ إلى ١٢ سنة فى ج. م. ع.
٣ – تقابل المرحلة الإعدادية من ١٢ إلى ١٥ سنة فى ج. م. ع.

* هيكل النظام التعليمى فى اليابان



المصدر: مستخلص احصائى عن التعليم، العلوم والثقافة (طوكيو: وزارة التربية، العلوم والثقافة، ١٩٧٩) ص ١٧.

٨- التسرب:

وهذا المفهوم نقصد به تلك الظاهرة التى تصيب الأنظمة التعليمية المختلفة. وهى ترك الطلاب للمدرسة وعدم مواصلتهم للتعليم فيها. وهذه الظاهرة تتسع وتضيق حسب طبيعة النظام التعليمى السائد، فهى تبلغ نسبة ٢٥ ٪ فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر، وتقل عن ذلك وربما تزيد فى مجتمعات أخرى. والتسرب ظاهرة، يقف خلفها العديد من الأسباب منها:

أولاً: **أن النظام التعليمى يمثل عامل طرى للطلاب**، وذلك نظراً لقسوته أو لقمه للطلاب سواء كان ذلك من خلال الإدارة أو المعلمين أو قسوة المناهج الدراسية، تجعل الطلاب يهربون من المدرسة ويتسربون من التعليم.

ثانياً: الظروف الإقتصادية والإجتماعية للأسرة والتى تجعلها لا ترسل الأبناء إلى المدرسة أو تجبرهم عن الإنقطاع عن الدراسة نظراً لحاجاتهم المادية إليهم، حيث يقوم الطلاب بالعمل ومساعدة الأسرة ولاسيما فى المجتمعات أو البيئة الزراعية والأحياء الفقيرة. وهى تنتشر فى القرية أكثر من المدينة، وبين الأسر الفقيرة أكثر من الأسر الغنية وبين البنات أكثر من البنين.

وتؤكد نتائج الدراسات التى أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسى ١٩٧٧/٧٢ فى مصر على ما يلى[٩]:

أ- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥,٦ ٪ وأقل نسبة بين أبناء التجار ٣,٤ ٪، أما أبناء العمال فكانت ٣٢,٦ ٪. والموظفين ٦,٧ ٪ وتتفاوت فى القرى المختلفة.

ب- أن أعلى نسبة تقع فى الأسر التى عددها ٥ أفراد ٢٥,٢ ٪ ثم ٤ أفراد ٢٢ ٪ يلى ذلك الأسر التى عدد أفرادها ٧ فأكثر والتى عددها ٣ حيث تبلغ فى الحالتين ١٥,٤ ٪. وأقل نسبة فى الأسر التى عددها أقل من ٣ أفراد ٦,٧ ٪ وتتفاوت فى القرى المختلفة.

جـ - أن الفقر ومستوى المعيشة الإقتصادية له تأثير على تسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينما ٣٧,٥ ٪ لذوى الدخل المتوسط و٥٦,٢ ٪ لذوى الدخل المنخفض.

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب حسب بيانات الوزارة من التعليم الإبتدائى تعانى منها الأسر الفقيرة ٤٠ ٪ من عدد السكان، وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة حيث دواعى التسرب إقتصادية وإجتماعية بالدرجة الأولى وتنتفى فى الأحياء الراقية حيث يستطيع أصحاب الثروة والسلطة وأصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أياً كانت هذه النفقات.

٩ - التعليم الإلزامى:

يقصد بهذا المفهوم ذلك القدر من التعليم الذى توفره الدولة لأبنائها، ويكون الآباء ملزمين قانوناً بإرسال أبنائهم إلى المدرسة ويقع عليهم عقاب مقابل عدم إرسال الأبناء إلى المدرسة وربما يستخدم البعض مفهوم «التعليم الإجبارى» وهو يعنى نفس الشئ لأنه تعليم إجبارى لجميع أبناء الوطن دون تفرقة فى الجنس أو الدين أو اللون أو الوضع الإجتماعى، فكل الأبناء لهم حق الإستمتاع بهذا القدر من التعليم الذى توفره الدولة لأبنائها بالمجان.

ويعد التعليم الإلزامى معياراً على تقدم المجتمعات ورقيها، فهناك بعض الدول تجعل هذا النوع من التعليم يصل إلى حوالى ١٨ ثمانية عشرة عاماً، ودول أخرى خمسة عشر عاماً ودول أخرى إثنى عشر عاماً. والدولة التى تطيل فترة الإلزام تضمن لأبنائها قدراً أكبر وأطول من التعليم المجانى وتعد دولة راقية ومتطورة لأنها تستطيع أن تلزم الآباء على تعليم الأبناء مدد طويلة من التعليم تصل إلى ثمانية عشرة عاماً.

١٠ - تكافؤ الفرص:

تنبع أهمية التكافؤ فى الفرص التعليمية من إرتباطه بالتكافؤ فى فرص

الحياة ذاتها، وسائر متطلبات العدالة الإجتماعية. وإذا كان الإرتباط المبدئى بين مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ومفهوم الفرص المهنية، ومن ثم فرص الحياة أمراً بديهياً ومنطقياً لا مفر منه أمام كل باحث واعى مستنير. فلا بد لنا من أن نعترف بأن التلازم بين هذين المفهومين المشار إليهم يطرح بدوره مشكلات فلسفية وسياسية وإجتماعية على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد والشمول(١٠):

١ - التطور الإجتماعى للمفهوم:

تاريخياً ظهرت الدعوة إلى ضرورة تحقيق الفرص التعليمية المتساوية أمام المواطنين جميعاً، منذ أواخر القرن التاسع عشر، حيث كانت البلدان الرأسمالية تجتاز مرحلة توسعها الإقتصادى وصعودها السياسى والثقافى، وهيمنتها على المستعمرات فى إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية. وكان من مصلحة علاقات الإنتاج الرأسمالية فى هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم على قطاعات أوسع من السكان وأن تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة مهما كانت الفئات الإجتماعية التى ينحدرون منها. وتبريراً لهذه المصلحة الموضوعية بدأ ينتشر على أيدى المخططين التربوين وعلماء الإجتماع التربوى الكثير من المعايير التى تحث على ضرورة إستثمار «رأس المال البشرى Human Capital» فى المجتمع ورعاية المواطنين وتوفير «الفرص التعليمية المتساوية» للجميع. إلا أن الأزمات الإقتصادية الدورية التى ما إنفكت تصيب البلدان الرأسمالية وتصاعد النضالات الشعبية والديمقراطية داخلها، أخذ يطرحان على محك النقد الإجتماعى مجمل الإنجازات التعليمية التى تم تحقيقها(١١). وبدأت الدراسات المبدائية التى تكشف عن إتساع الفروق التعليمية بين الفئات والطبقات الإجتماعية المختلفة.

٢ - المفاهيم الجديدة للتكافؤ فى فرص التعليم والحياة:

أ- المفهوم المحافظ:

الذى ساد فى مختلف الدول الصناعية حتى الحرب العالمية الأولى، ويرى أن الله قد منح كل فرد الإستعدادت التى تتلائم مع الفئة أو الطبقة الإجتماعية التى ينتمى إليها منذ ولادته، لذلك على كل فرد ليس فقط أن يستفيد مما وهبه الله، بل عليه أن يرضى به ومن أهم الآراء المؤيدة لهذا المفهوم ما ورد فى دراسات «كوكس Cooks وديزون Dezon» اللذان يذهبان إلى القول: بإسم العدالة وبأسم المساواة الإجتماعية ساهم فيض من الحساسية الزائفة فى إضعاف الصلابة فى النظم التعليمية - التى هى أحد شروط النوعية - التعليم - أن مؤيدوا التكافؤ يرفضون الطرق كلها التى تتيح لبعض الأطفال التفوق على أقرانهم.

ب- المفهوم الليبرالى:

مع تطور الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية فى الغرب، أشتدت الحاجة إلى يد عاملة متعلمة وإقتضى ذلك التطور والتبرير ومفادة ببساطة شديدة: أن كل فرد يولد لديه مقادير شبه ثابته من الكفاءة والذكاء ويجب تصميم النظام التعليمى بشكل تزول معه العوائق الخارجية الإقتصادية والجغرافية، التى تمنع الطلاب القادرين من أبناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الموروث الذى يؤهلهم بحق الترقى الإجتماعى وقد قامت كثير من الإصلاحات التربوية البنيوية فى أوروبا على هذا الأساس وإستوحت تعاليمها من هذه الفلسفة ومن أنصار الإتجاه الليبرالى «بيرج Berg» المربى السويدى وتنتشر هذه النظرية الليبرالية بأن الإنتقال يجرى من مجتمع يرث فيه الأبناء عن الآباء إمتيازات الغنى والوجاهة الإجتماعية إلى مجتمع يدخل فيه الأولاد للنظام التعليمى ويترقون فى دروبه ويكافؤن على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التى تقاس بوسائل شتى، منها إختبارات الذكاء وإختبارات التحصيل الدراسى

وعلاقات الإمتحانات الأخرى وأى مؤثر - موضوعى - آخر يدل على إنجازهم الدراسى، وهكذا حلت هذه الوسائل الإنتقائية الواضحة المعالم والبديهية اللزوم محل المعايير السابقة التى تتمثل فى الطبقة الإجتماعية والخلفية الإقتصادية والإتصالات الشخصية(١٢).

وعرفت هذه الحركة بإسم «الإستحقاقية Meritocracy» وهى معايير لا تخفى تحيزها الإجتماعى والطبقى، نظراً لإرتباطها بثقافة معينة غالباً ما تكون ثقافة النخبة، إلى جانب أنها تعد اليوم أحد أدوات الفرز الإجتماعى للطلاب عند دخول مراحل التعليم، فالذى تغير فقط المعيار ولم يتغير التحيز الأيديولوجى والفكرى لكل من المعيارين السابقين.

إن المفهوم الليبرالى لتكافؤ الفرص التعليمية يظهر وكأنه إدعاء شكلى فارغ. فهو يشبه دعوة بعض الضيوف غير المرغوب فيهم من باب اللياقة الإجتماعية مع تأكد الداعى تأكداً قطعياً بأن أولئك الضيوف لن يستطيعوا تلبية تلك الدعوة - الشكلية.

جـ- المفهوم الراديكالى - النقدى:

لقد نجم عن حركة النقد الشديدة للإتجاه الليبرالى، إتجاه آخر مغاير تماماً، ويسمى فى الدراسات التربوية وأدبياتها. «الإتجاه الراديكالى - النقدى» وهو ينحصر فى ثلاث إتجاهات أساسيةمتباينة فى حل مشكلة تكافؤ الفرص التعليمية، وتكافؤ فرص العمل فى الحياة:

الأول: يتجه إلى إعتماد «تربية تعويضية» خصوصاً فى إطار دور الحضانة ورياض الأطفال.

والثانى: يدعو إلى تغيير مجمل الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية.

والثالث: يدعو إلى تقديم مساندة تربوية شاملة، حيث تلزم على طول

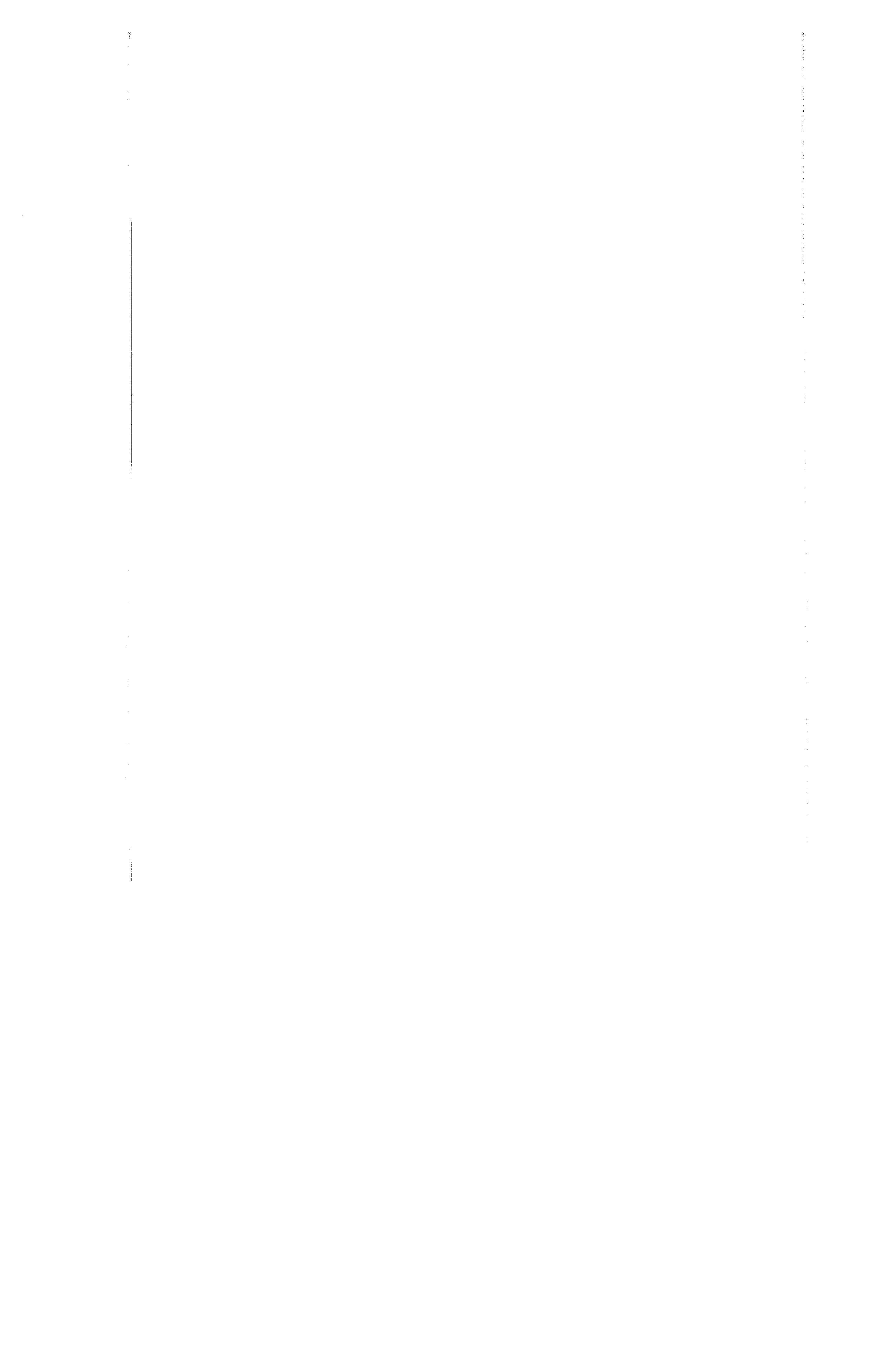
السلم التعليمى ولا سيما عند بدء كل مرحلة دراسية حتى بلوغ درجة الإتقان المنشود.

أما فيما يتعلق بالإتجاه الأول والثالث، تقديم تربية تعويضية وتقديم مساندة تربوية على طول مراحل التعليم، فإن هذين الإتجاهين يشوبهما قصور لمحدوديتهما. وأن أثر العوامل الإقتصادية والإجتماعية فى التحصيل المدرسى والنجاح لا يزال هو العامل الرئيسى المفسر لقضية تكافؤ الفرص التعليمية، ويرجع أيضاً إلى صعوبة حل هذه المشكلة إلى طبيعة النظام الإجتماعى القائم نفسه. هل سيسمح بتقديم تربية تعوضية ومساندة تربوية أم لا؟ ولسان حال هذا الإتجاه، تقول أن نسبة الحراك الإجتماعى ونسبة تكافؤ الفرص لا تخرجان عن كونهما طرفين ينشآن من كيفية قيام مؤسسات المجتمع الرأسمالى بوظائفها الإقتصادية والإجتماعية والسياسية، كماينجمان خصوصاً عن طبيعةعلاقات الإنتاج. ومن هنا تميل مؤسسات التنشئة الإجتماعية جميعاً إلى إعادة إنتاج المتطلبات اللازمة لصيانة تلك المؤسسات. وفى هذه الحال يبدو من وظائف المدارس أن تعاود - تعيد - إنتاج علاقات عدم التكافؤ الواقعية أصلاً فى المجتمع الكبير وفقاً لمنشأ وأصل الطلاب الإقتصادى والإجتماعى والسياسى[١٣].

أما الإتجاه الثانى فنحن نعتقد إنه قادر على تحقيق تكافؤ فى الفرص التعليمية وفرص العمل فى الحياة، إذا كان الإتجاهين السابقين يعينان النظام الرأسمالى على إعادة إنتاج العلاقات القائمة. إن النظام المطلوب هنا أذن هو: تغيير النظام السياسى القائم ليصبح ديمقراطياً حقاً وإجراء تعديلات وتبديلات جوهرية وعميقة فى المؤسسات الإقتصادية والإجتماعية لكى يمكن الوصول فى النهاية إلى تكافؤ حقيقى فى الفرص التعليمية أو المهنية أو سواهما من مظاهر الحياة الإنسانية، وهذا شرط عسير تحقيقه فى عالمنا المعاصر.

إننا لا يمكن أن نتصور وجود تكافؤ لفرص التعليم فى غياب تكافؤ

الفرص فى الحياة، ومن هنا ليست قضية التكافؤ قضيةتربوية وتعليمية فقط. بل هى قضية سياسيةومجتمعية فى المقام الأول، وتقع المسئولية هنا على عاتق النظام السياسى وليس النظام التربوى.



المراجع والمصادر

١- جورج لابيكا، «من أجل دنوحرج من مفهوم الأيديولوجيا» ترجمة: كمال خورى، (**مجلة العالم الثالث**، دمشق، وزارة الثقافة والإرشاد القومى، ١٩٨٠)، ص٣٧.

٢- شبل بدران، **التربية والنظام السياسى**، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص٢١.

٣- حيدر إبراهيم على «علم الإجتماع والصراع الأيديولوجى فى المجتمع العربى» (**المستقبل العربى، العدد ٧٨**، أغسطس، ١٩٨٥)، ص ص ٥-٦.

٤- أحمد فاروق محفوظ وشبل بدران، **أسس التربية**، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص ص ١٦٢-١٦٣.

٥- عبد الفتاح تركى وآخرون، **مفاهيم أساسية فى التربية**، (الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، ١٩٨٤)، ص ص ٣٣-٣٤.

٦- المرجع السابق، ص٣٤.

٧- أحمد فاروق محفوظ وشبل بدران، أسس التربية، مرجع سابق، ص٣٦٦.

٨- محمد سيف الدين فهمى، **التخطيط التعليمى**، (القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٨٤)، ص ص ١١-١٢.

٩- المجالس القومية المتخصصة، **سياسة التعليم**، (القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٨)، ص٩٧.

١٠- شبل بدران، **كما يكون المجتمع تكون التربية**، (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣)، ص١٠٣.

١١- جميل إبراهيم، «نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص» (**مجلة الفكر العربى، العدد ٢٤، السنة الثالثة**، بيروت، معهد الأنماء العربى، ديسمبر، ١٩٨١)، ص٤.

12- Husen, T., ***Social Influences on Educateonal Attaiment***, (paris, O.E.D.C.{CERI}1975). pp. 34-36.

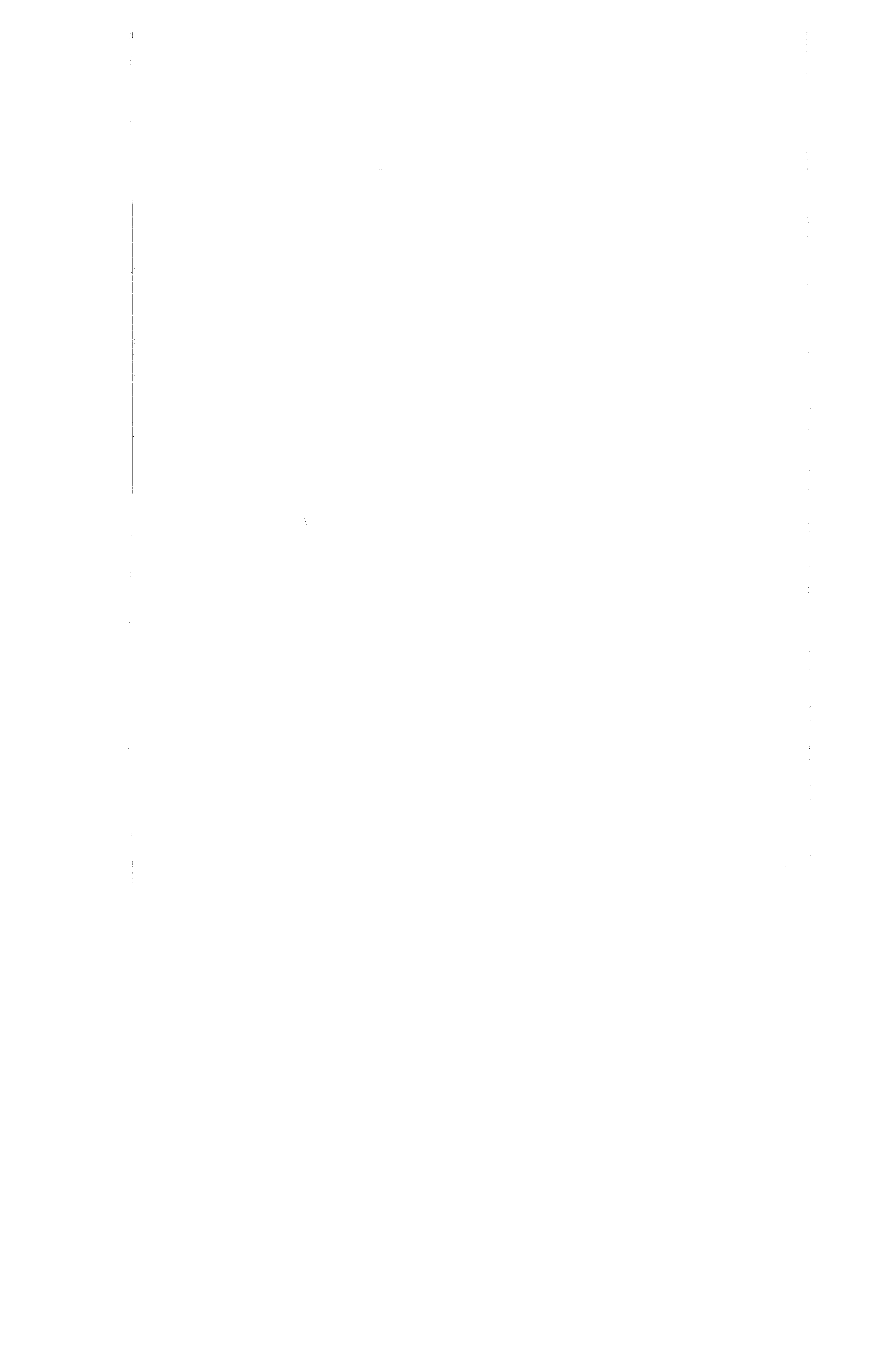
13- Henry, lenin, "Educational opportunity and Social Ineauality in western Europe" ***(Social problems 2, Dec. 1976)***, pp. 160-161.

- Harold E. Mitzel, ***Encyclopedia of Educational Research,*** (New Yourk, Macmillan and Free press, 1982), pp. 581-587.

الفصل الخامس

مهنـة التعليم

- تعريف المهنة
- محددات المهنة
- مهنة التعليم فى ضوء محددات المهنة



مهنة التعلم

مقدمة:

لاشك أن التعليم يعد من متطلبات الحياة الحديثة، حيث يساهم التعليم فى تطوير وتحديث المجتمع، وكذلك يساهم التعليم فى اعداد أفراد الامة وتشكيلهم ثقافياً واجتماعياً لكى يكونوا مواطنين قادرين على افادة وتطوير مجتمعهم ، وكذلك المعلمون يقومون بأدور متباينة عبر التاريخ الانسانى كله فى تربية وتنشئة الاجيال الجديدة لكى تساهم فى تطوير المجتمع .

ولكن على الرغم من ذلك كله فان الكثيرين من منا لم يكونوا على مدى السنوات الطويلة الماضية راضين عن الاوضاع الحالية لمهنة التعليم، ومازال الكثيرين منا أيضا يشعرون بأن اعداد المعلم وتنظيم مهنة التعليم والارتقاء بها وبمكانتها أمور تحتاج الى دفعة قوية للامام لدعم مكانة هذه المهنة وتمكين المعلم من القيام برسالته الحقيقة فى المجتمع المعاصر .

وبسبب ازدياد الطلب الاجتماعى للفئات الاجتماعية المختلفة فى المجتمع على التعليم، أصبحت مهنة التعليم من المهن المرغوب فيها، كما أصبح التعليم مناط به مهام كثيرة بصدد تطوير المجتمع المعاصر . ومن هنا فأن الحديث عن التعليم كمهنة أمر ضرورى لطلاب كليات التربية، وهم معلمى الغد الذين سوف يتحملون تبعات مهنة التعليم فى تربية وتنشئة الاجيال الجديدة وتحقيق الآمال الكبيرة الملقاه على عاتق التعليم فى مصر . ومن هنا فان الامر يلزم التعرف على المهنة ومقدماتها، وكذلك على أسس ومحددات مهنة التعليم، والمراحل التاريخية المختلفة التى مرت بها مهنة التعليم . وهذا ما سوف نعالجه فى الصفحات التالية .... .

أولاً : تعريف المهنـــــة

لتصنيف وتبويب المهن والاعمـال، يجب أولاً أن نفرق بين إصطلاح «النشاط الاقتصادى» وإصطلاح «المهنة» فالنشاط الاقتصادى هو الميدان الذى يعمل فيه الفرد بصرف النظر عن مهنته، أما المهنة فهى مجموع الوظائف والاعمال والمهارات والوجبات التى يجب أن يؤديها الفرد .

ويتم تصنيف المهن على أساس تجميعها فى مجموعات متشابهة تضم كل مجموعة عدداً من المهن المتشابهة . وتختلف النظم المتبعة فى تبويب وتصنيف المهن والاعمال باختلاف الغرض من تطبيقها، الا أنها تكون جميعها فى شكل مجاميع أو أقسام رئيسية يحتوى كل منها على أقسام أو مجاميع أخرى فرعية، يربطها طابع العمل وخصائصه وتنقسم بدورها الى مهن وتخصصات مختلفة [١]

وقد أعد مكتب العمل الدولى تصنيفاً دولياً للمهن يصلح دليلا للدول المختلفة – لتبنى كل دولة على غرارة التصنيف الذى يلائم ظروفها ويحتوى هذا التصنيف الدولى على ١١ قسما رئيسيا ينقسم الى ٧٣ باباً ويضم ٢٠١ فصل بها ١٣٤٥ مهنة . والاقسام الرئيسية هى :[٢]

١ – أصحاب المهن الفنية والعلمية .

٢ – المديرون والمشتغلون بالأعمال الادارية والفينة .

٣ – المشتغلون بالاعمال الكتابية .

٤ – المشتغلون بأعمال البيع .

٥ – المشتغلون بأعمال الزراعة والصيد والغابات .

٦ – المشتغلون بالمناجم والمحاجر .

٧ – المشتغلون بأعمال النقل والمواصلات .

٨ – أصحاب الحرف والعمال والصناع .

٩ – الفعلة والعتالون .

١٠ – المشتغلون بالخدمات والرياضة والترفية .

١١ – عمال غير مصنفين حسب المهن .

وقد استخدمت منظمة الدول الاقتصادية المتقدمة .O. E. C. D التصنييف الدولي للمهن، الا أن التصنيف الامريكي للمهن الذى يحتوى على ٤٠٫٠٠٠ مهنة لم يراع التصنيف الدولي للمهن . ويهتم توصيف المهن بوصف الوظيفة Job Description أى بيان الخصائص الرئيسية التى تساعد على التعرف على أفراد المهنة، وخصائص التخرج Qualification Rating التى تهتم ببيان المهارات والمعارف التى يجب أكسابها للفرد للعمل فى مهنة ما .[٣]

ولقد نتج عن ذلك ظهور العديد من المستويات التى تقسم اليها الاعمال المختلفة وهى :[٤]

١ – مستوى الاعمال المهنية	Professional
٢ –مستوى الاعمال شبه المهنية	Semi - Professional
٣ – مستوى العمالة الماهرة	Skilled Labour
٤ – مستوى العمالة غير الماهرة	Un - Skilled Labour

ولاشك أن هذه المستويات السابقة تمثل عدداً من الخدمات التى تؤدى، ويلزمها الالمام بمعلومات ومهارات معينة، كما أن الفروق بين هذه المستويات

ليس فى نوع العمل، بل يكمن فى طبيعة العمل من حيث علاقته بمستوى الاعداد المطلوب لهذا المستوى .

ولقد ظهر العديد من التصنيفات للمهن، نذكر منها تصنيف يطلق عليه الأسلوب العلمىّ ويتضمن تصنيف المهن والحرف أحدى عشرة مجموعة هى: [٥] .

١ – الاعمال المهنية والفنية وما أشبه .

٢ – أعمال الفلاحة والزراعة وإدارة المزارع .

٣ – المديرون والمسئولون والملاك .

٤ – الاعمال الكتابية .

٥ – أعمال المبيعات .

٦ – العمالة المهرة

٧ – العمال أنصاف المهرة .

٨ – الاعمال المنزلية .

٩ – أعمال الخدمات العامة .

١٠ – العمال الملاحظون الزراعيون .

١١ – العمال غير المهرة .

والى جانب ذلك ظهر التصنيف البريطانى الذى يقوم على أساس الالقاب المهنية حيث تضمن أربع مجموعات رئيسية، ثم تقسيمها الى مجموعات فرعية للمجموعات الرئيسية هى [٦]:

١ – المهن الفنية والإدارية .

٢ – مهن الخدمات العامة .

٣ – المهن الكتابية والمبيعات .

٤ – المهن الزراعية والصيد وأعمال الغابات .

ولا شك أن ظهور هذه المهن وتعقدها، يوضح لنا أن حياة الانسان المعاصر لم تعد بسيطة، بل أصبحت معقدة ومتنوعة، ولم يعد بامكان الانسان الفرد أن يقوم بكل إحتياجات الحياة فأصبح فى حاجة ماسة الس العديد من الاخرين الذين يقومون بأداء مهن ما تسهم فى تطوير وتلبية إحتياجات الانسان المعاصر، الذى لم يعد قادراً بمفرده على مجابهة الحياة بكل مشاكلها وهمومها ومتطلباتها العديدة . ولكى يكون الانسان آمن على تأدية إحتياجاته المتعددة، فإنه يلجأ الى آخرين يمتهنون مهن نوعية تؤدى للانسان حاجاته وهو فى طمأنينة من أن هذه الحاجات المتعددة، يقوم بها إنسان ذو مهارات وخبرات واعداد وتدريب على المهنة المناط به القيام بها . إن تعدد المهن رهن بتغير وتعقد حياة الانسان المعاصر وتقسيم العمل حيث أنه لم يعد قادراً على أن يلبى إحتياجاته بمفرده كما كان يفعل فى المجتمعات البدائية .

ثانيا : محددات المهنة

بتعدد المهن والوظائف والاعمال التى يقوم بها الانسان فى الحياة المعاصرة، مرت المهنة بتعريفات كثيرة ومتنوعة، بل متضاربه أحيانا، فهناك العديد من التعريفات والمحددات حول مفهوم المهنة، إختلفت هذه التعريفات والمحددات بإختلاف الزمان والمكان،وكذلك بإختلاف الفكر أو العالم صاحب التعريف، والتوجهات الاجتماعية والاقتصادية التى حكمت تفكيره أثناء صياغته لمفهوم المهنة . ونحن هنا لن نخوض طويلا فى تلك الدروب الشائكة حول محددات المهنة، وسوف نعرض لمجموعة من المحددات (الاسس) التى تميز المهنة عن غيرها من الاعمال كالحرفة والوظيفة .. ألخ .

وهذه المحددات هى :[٧]

١ - أن المهنة تتضمن بصفة أساسية أعمالا عقلية بمعنى أن يعتمد أعضاء المهنة على المهارات العقلية فى مزاولة أعمالهم أكثر من إعتمادهم على المهارة اليدوية أو الجسمانية . إلا أن هذا لا يعنى أن تكون هناك بعض المهن التى قد تعتمد على قدر من المهارة اليدوية أو الجسمية، غير أن النشاط العقلى للمهن هو الذى ينبغى أن يتحكم فى المهارة اليدوية أو غيرها ويوجهها

٢ - أن المهنة تقوم على أساس من الثقافة المهنية، ويقصد بالثقافة المهنية مجموعة المعلومات والمعارف الفنية وانماط السلوك المهنى والقيم والاتجاهات المرتبطة بالمهنة،و الجدير بالذكر أن كل مهنة تستند الى واحد أو أكثر من المبادئ المعرفية والعلوم والتى تستقى منها الاسس العامة لها وتبنى عليها التطبيقات والمهارات اللازمة لها، ومن الطبيعى القول أنه يجب أن لا تتوافر هذه الثقافة - بغير ارباب المهن .

٣ - أن يستغرق الاعداد للمهنة أطول فترة ممكنة من التعليم والتدريب المتخصصين على المستوى الجامعى، فلاشك أن ممارسة أية مهنة من المهن ذات المكانة العالية تتطلب فترة طويلة نسبياً من الاعداد السابق بحيث يحتل التخصص أطول فترة ممكنة .

٤ - أن المهنة توجه مادتها الاساسية «تعمل» الى أهداف ونهايات محددة وعملية، بمعنى أن تهتم المهنة بالخدمة التى يجب أن تقدمها للمجتمع أكثر من إهتمامها بما يعود على أعضائها من نفع مادى كأساس لتنظيم المهنة وممارستها، بحيث يتحتم على الممارسين لها أن يؤدوا واجبات معينة بغض النظر عن أية أعتبارات أخرى، وهذا بالطبع يتضمن ثقة الجمهور بالممارسين المهنة .

٥ – للمهنة عادة رابطة أو روابط مهنية، حيث لكل مهنة مستويات وطرق الانتقاء والاعداد لها والاشتراك فيها، ومعنى هذا أن يكون لكل مهنة رابطة تكون مسؤلة عن تنظيم دخول الافراد للمهنة وتجديد مستوياتهم بحيث لايقبل بها الا الفرد الذى تتوفر فيه السمات التى تخول له الدخول فى المهنة .

٦ – للمهنة دستور اخلاقى يرجع اليه عند الضرورة، ولعل أهم الاسباب التى دعت الى إنشاء المنظمات أو الروابط المهنية ايجاد جهاز يستطيع أن يراقب مستويات السلوك المهنى، وهذه المستويات متضمنه فيما يطلق عليه «الدستور الاخلاقى» والجدير بالذكر أن أعضاء المهنة هم الذين يضعون الدستور الاخلاقى وتفسيره، كما أنه منوط بهم مراجعة مدى تنفيذه والالتزام به من جانب أعضاء المهنة .

٧ – ان يتمتع أعضاء المهنة بقدر من حرية التصرف فى ممارسة العمل المهنى، لأن المهنى غالبا ما تواجهه مشكلات تتطلب قدراً من المباداه واتخاذ القرارات، لذا فتوفير قسط من الحرية أمر ضرورى ويتم ذلك فى ضوء اهداف المهنة واخلاقياتها .

٨ – تؤكد المهنة على أهمية التعلم الذاتى self Learning والتدريب أثناء الخدمة، حتى يستطيع أفرادها المواءمة بين التراكم المعرفى السريع والمشكلات الناجمة من ناحية وقدراتهم وثقافتهم المهنية من ناحية أخرى.

ثالثا : مهنة التعليم فى ضوء محددات المهنة

طالما نادى المعلمون بأن التعليم مهنة من المهن الرفيعة على الرغم مما يجابههم به المجتمع أحيانا من عدم الاعتراف بهذه المهنة . فالشروط أو –

المحددات السابقة، كثيراً ما تنطبق على المعلمين المشهود لهم بالكفاية والمهارات والسلوك المهنى المشرف، الا أن المهنة ككل ينقصها فى أحيان أخرى بعض هذه المحددات الهامه ، وسنحاول فيما يلى تحليل موقف مهنة التعليم فى ضوء المحددات الثمانية السابقة :

١ -بالنسبة للاعمال أو الانشطة العقلية :

وفى هذه الناحية يمكن إن يطرح التساؤل التالى . ما هى أسرار مهنة التعليم ؟ وهل هذه المهنة تتطلب أو تتضمن أنشطة عقلية ؟ والاجابة على هذا السؤال تتضمن جانبين وأن كان من الصعب الفصل بينهما نظراً لارتباطهما معا وهما الجانب النظرى والجانب التطبيقى فالمعروف أن النظام المعرفى لمهنة ما يتمثل فى مجموعة المعارف والمهارات المتعلقة أو المرتبطة بها، وهذا واضح وجلى فيما يتلقاه المعلم أثناء اعداده، وجانب كبير من هذه المعارف والمهارات يتعلق بالمادة الدراسية التى سيقوم بتدريسها بعد انتهاء الاعداد، وعن كيفية توصيل هذه المادة فهى تتعلق بالتعليم من حيث صفاته وخصائصه هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ما يتعلق بالمجتمع ومدى الارتباط بينه وبين التعليم وما يحدث داخل الفصل[٨] .

ومن هنا تتضح أهمية الجوانب المهنية فى إعداد المعلم أضف الى هذا أن عملية التعليم – فى جوهرها – تتضمن تحليلا عقليا – كما أن صياغة الاهداف التربوية والاجرائية وبناء المقررات الدراسية يتطلب فى جوهره – تحليلا عملياً للمعلومات المتعلقة بالمجتمع والمتعلم والمادة الدراسية . هذا بالاضافة الى أن الموقف التعليمى يتطلب من المعلم معرفة قدرات التلاميذ واستعدادتهم وميولهم، الامر الذى يتطلب من المعلم الالمام بالعديد من الدراسات المختلفة .

٢ - أما بالنسبة الى الثقافة المهنية فى مجال التعليم :

لاشك أن القرن الحالى كان مسرحاً لكثير من البحوث والدراسات والتجارب التى أنتجت مجموعة هائلة من المعلومات والمهارات وجددت عدة قيم واتجاهات تتعلق بالثقافة المهنية التربوية التى تشمل على علم النفس والتربية والتدريب العلمى، وعلى مجموعة منتقاه من المواد المفيده للمعلم كالمنطق والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد والصحة وغيرها ..[٩] وبذلك انعدمت أهم الموانع التى تحول دون إرتقاء التعليم الى مستوى المهن المعترف بها، وتستقى مهنة التعليم الاسس والتطبيقات التى تلزم لها من أكثر من ميدان من ميادين المعرفة، مثل الفلسفة والاجتماع والانثروبولوجيا، وقد اسهمت هذه العلوم الاساسية وغيرها فى بناء قدر كاف من الثقافة المهنية التربوية التى وضعت موضع التجريب للتحقيق من صحتها .[١٠]ومع ذلك فان قلة من المعلمين الذين يدركون علاقة العمل الذى يمارسونه بهذه العلوم أو يحاولون التعمق فى دراستها بقصد الإستفادة منها فى عملهم .

ومن المعروف لنا جميعا أن المشتغلين بالتعليم فى المدارس ليس لديهم جميعا قدر مشترك من الثقافة المهنية التى تنمى المعلم باستمرار فى مهنتة، بل أن الملاحظ أن بعض المعلمين الذين تلقوا هذ الثقاقة التربوية فى معاهد وكليات متخصصة كثيرا ما يستخدمون استراتيجيات شخصية مستقلة عما يستخدمه الآخرون. وكثيرا ما ترتفع أصوات بين المعلمين أنفسهم تنادى بأن المهارة الكامنة فى عملية التعليم تقوم أساساً على خبرة المعلم وحكمته والاساليب السائدة، اكثر مما تقوم على مهارات ومعلومات مهنية ثبت صحتها.

لقد كانت النظرة القديمة الى العملية التعليمية هى أنها عملية يمكن أن تتم دون حاجة الى مهارة خاصة، وأن أى شخص يعرف المعلومات أو المهارات المطلوب تعليمها يستطيع أن يعلمها للغير ومازالت هذه النظرة سائدة

فى كثير من الاوساط التعليمية وبخاصة فى التعليم الفنى والتعليم الجامعى، وواضح أن هذه النظرة تجمد التعليم وتجعل منه حرفة من الحرف البسيطة التى لا تحتاج الى ثقافة مهنية خاصة ولا تهتم الا بنقل المعلومات فتهمل الاهداف التربوية من التعليم وتتجاهل أثر الطريقة التى تستخدم على تفكير الطالب ونمو شخصيته وغير ذلك من الاثار السلوكية التى ترتبت على هذا التعليم[11] .

٣ - أما بالنسبة للاعداد للمهنة :

ليس من شك فى أن الاهتمام المتزايد بالاعداد المتخصص للمعلم يعتبر من أهم التطورات التى شهدها ميدان التربية، وقد يتضح هذا من الدراسة التتبعية لتاريخ التربية . حيث لم يعد الباب مفتوحا لاى فرد لامتهان مهنة التعليم [12]. كما صار هناك نوع من الاهتمام بتوفر شروط ومستويات معينة لمن يلتحق بمهنة التعليم، ولعل ذلك يتضح من تنوع اساليب الاعداد «السلوب التتابعى» و «الاسلوب التكاملى» هذا علاوة على تعمق النظرة نحو فلسفة وأسس إعداد المعلم من حيث التركيز على الجانب الثقافى العام الذى يعد ضرورة لمعلمى المدارس الابتدائية والثانوية وأساتذة الجامعة على السواء، والذى يعتبر الأساس الأول للمعلم لكى يخلق نوعاً من التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه، فالمعلم بدون هذا الإطار الثقافى العام كمن يعيش فى كهف مظلم لا تطل نوافذه على العالم الخارجى[13]. هذا إلى جانب الإعداد المهنى التخصصى الذى يكسب المعلم الحس المهنى اللازم لعمله.

٤- أما بالنسبة لما تقدمه المهنة من خدمات إجتماعية للمجتمع:

فإن مهنة التعليم تنطبق عليها هذه الضرورة، حيث أن التعليم يقدم لقطاعات المجتمع بأكملها بغية تعديل السلوك وتنمية أنماط التفكير العلمى وتنمية القيم والاتجاهات، ومن هنا فان التعليم عملية متكاملة تستهدف تنمية شخصية الافراد المنخرطين فيه فى غالبية النواحى، دونما انتظار من جانب

القائمين على عملية التعليم لتحقيق اية مكاسب شخصية أو ذاتية . لذلك فان التعليم من هذا المنظور يعد مهنة كسائر المهن وينطبق عليه معيار «الدافعية الاجتماعية» أى تقديم خدمات اجتماعية لمجتمع بغية تقدمه وتطوره نحو الافضل .

٥ - أما بالنسبة الى الروابط أو تنظيمات المهنة :

فاننا نلاحظ أن معظم المعلمين فى البلاد المختلفة لهم جمعيات أو نقابات مهنية، وهذه التنظيمات أو الروابط تختلف سلطاتها من بلد الى آخر، من حيث التركيز على تمثيل مصالح المعلمين باعتبارهم يعبرون عن مصالح فئات إجتماعية فى المجتمع . أو تحسين أحولهم المادية أو الاجتماعية المحيطة بهم، أو من حيث التركيز على السيطرة على المهنة والعمل على رفع مستوى الاداء فى الخدمة والتدخل فى مستوى الاعداد لها، واشتراط المؤهلات اللازمة لممارستها والمطالبة بحد أدنى لمستوى الاداء ومساءلة المعلم عن عدم وصول تلاميذه الى المستويات المناسبة لهم[١٤] .

٦ - أما بالنسبة لدستور المهنة واخلاقياتها :

فتتضمن أخلاقيات مهنة التعليم تأكيدات لضمان المصلحة العامة فى أفضل صورة ممكنة، وهذا بالاضافة الى كون دستور المهنة دليلا للعمل والسلوك، علاوة على أنه يعتبر أساساً لمحاسبة افراد المهنة بما يضمن حماية أفرادها من ناحية، علاوة على أعلام المجتمع وتنويره من ناحية ثانية على تقديم بعض الخدمات والاعمال للعاملين بمهنة التعليم .

وقد قامت بعض نقابات المعلمين فى البلاد العربية وغيرها بوضع ميثاق لأخلاقيات المهنة الواجب مراعاتها فى عملهم بحيث يحال المخالفون الى المحاكمة التأديبية حرصا على سمعة المهنة وثقة الجمهور بها . ويبدو أن هناك

وعياً متزايداً فى العالم المعاصر بأهمية تنظيم هذه المهنة وزيادة فعالية المنظمات أو النقابات التى تسيطر عليها،وهذا يبشر بأن مهنة التعليم تتجه الى مستوى المهنة المعترف بها .

٧ - أما فيما يتعلق بحرية التصرف واتخاذ القرار :

فان المعلم يمارس مدى معين من الحرية فى مهنته، حيث يحدد مستوى المتعلم ويقومه، ويرفض نوعا من السلوك ويقبل آخر . ويحدد الطريقة الملائمة للتدريس، وهكذا وهو فى هذا كله يمارس حريته التى خولها له اعداده، غير أن هذه الحرية - شأنها شأن المهن الاخرى - مشروطة بتحمل مسئولية أحكام المعلم وقراراته - كما أن هذه الحرية تتباين تبايناً كبيراً وفقا لنوع الادارة التعليمية من زاوية المركزية واللامركزية[١٥] وطبيعة وبنية النظام السياسى السائد.

أن المعلم شأن الطبيب ورجل القضاء عليه أن يتخذ فى كثير من المواقف التى تتصل بمهنته الكثير من القرارات التى لها أثار بعيدة المدى فى حياة من يتعامل معهم . فالمعلم هو الذى يمهد الطريق على أوسع مدى أمام الطالب لكى يتعلم ويتفتح ذهنه وتنمو شخصيته، وقد يشجعه ويعدل من فكرته عن نفسه ويزيد من طموحه وثقته بنفسه وينمى قدراته ويوجه سلوكه وعلاقاته بغيره مستخدما فى ذلك الاستراتيجيات التى تؤدى الى ذلك .

٨ - أما بالنسبة الى المحدد الاخير والخاص بالتعليم الذاتى والتدريب أثناء الخدمة

فتكاد تكون تلك السمة من أهم مقومات المهنة نظرا لانها تسهم فى التجديد المعرفى والمهارى للقائمين على المهنة، واذا ما تتبعنا التعليم - فى حركته - نلحظ الاهتمام المتزايد بالدراسات وأساليب البحث والتجريب سواء فى الجامعات أو مراكز البحوث، كما يبدو ذلك واضحا فى برامج التدريب المختلفة التى تعقد أثناء الخدمة سواء التأهيلية أو التجديدية .

أن عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة كعملية مكملة للتنمية الذاتية التى يقوم بها الفرد بنفسه بتعليم نفسه بطريقة مستمرة طول حياته. أن العمل على توجيه ونجاح هذه العملية سوف يجعل مهنة التعليم عملا محببا الى النفس ومجدداً للنشاط والذهن ويقضى على الجمود فى المهنة والملل الذى يعانى منه بعض المعلمين . ويمكن أن تقوم منظمات المعلمين ولادرات التعليمية بتنظيم فرص التدريب أثناء الخدمة والتخطيط الكافى لهذه العملية وأن توثق الصلة بين القائمين بهذا العمل وبين كليات اعداد المعلمين لضمان اتصال عملية الاعداد قبل الخدمة وفى أثنائها وحصول هذه الكليات على التغذية المرتجعة من خلال التدريب[١٦] . وعن طريق التعليم المستمر والنمو الذاتى فى المهنة بتزايد انتاج المعلم كماً وكيفاً ويحقق له التقدم والرضا عن نفسه ويميزه عن الآلة التى يتناقص انتاجها عن طريق الاستعمال المستمر.

رابعا : التعليم كمهنة[١٧] :

مر التعليم من خلال تطوره كمهنة بثلاث مراحل متمايزة هى :

١ – المرحلة قبل المهنية .

٢ – المرحلة شبه المهنية .

٣ – المرحلة المهنية .

أولاً : التعليم فى المرحلة قبل المهنية :

هذه المرحلة دامت عصوراً طويلة، حيث كانت التربية نشاط تلقائى ظهرت مع ظهور الجماعات الانسانية . وبظهور الحاجة الى العيش والبقاء والاستمرار ومع تراكم الخبرات والمعرفة، كان من الواجب على كل فرد ناضج أن ينقل الى الجيل الذى يليه المعارف والخبرات التى مر بها واكتسبها أو توارثها .وكان هذا النوع من التربية يتم فى اطار عائلى، حيث يقوم الاباء

بتربية الابناء من حيث تعليمهم فنون الصيد وأساليب الزراعة والأنشطة لمواجهة صعوبات الحياة، كما قامت الامهات بدور المعلمات للصغار من حيث تعليمهم اللغة والعادات المنتشرة،وتولى الكهنة الجانب الاخلاقى فى تعليم الناشئة .

ولم تكن الحاجة تدعو فى القبائل (البدائية) إلا إلى ما يلقنه الاباء والامهات الى صغارهم وما يلاحظ الصغار من أعمال وسلوك الكبار، ولم ينتظر من الصغار إلا تعلم ما يؤهلهم ليكونوا أعضاء مقبولين فى مجتمع القبيلة وفى هذه المرحلة عهد تعليم الكتابة الى موظفين حكوميين، واليهم عهد ايضا الاشراف على نسخ المواد المكتوبة،والتى كان الطلبة يقومون بنسخها، وما فوق هذه الاعمال البسيطة كان يعهد الى افراد من جماعة الكهنة المسئولين عن تدريس الدين والمحافظة على التراث الادبى والدينى[١٩] .

فى مصر الفرعونية لم يكن هناك نظام المعلمين المتخصصين الذين ترصدهم الدولة لتعليم النشئ، ولكن النظام السائد كان يتبلور فى وجود طائفة من المتعلمين المثقفين الذين يشغلون وظائف ملحوظة فى كافة أعمال الدولة ومرافقها. كان أولئك الكبار من موظفى الدولة يؤدون أعمالهم ويقومون إلى جانب ذلك بتعليم النشء ولذلك كان من الطبيعى أن يضاف إلى الالقاب والرتب التى يحملونها، لقب «المعلم».

ولقد كانت نظرة المجتمع (المجتمع الاسبرطى) الى المعلم باعتباره موظفا فى الدولة احياء للعادة البدائية القبلية حيث كان يقوم بتربية الاولاد كل الذكور الكبار فى المجتمع .واختلفت وجه نظر (المجتمع الاثينى) حيث لم يكن المعلمون موظفين فى الدولة، كما أن نظرة الناس لديهم كانت تختلف باختلاف الظروف الاجتماعية والسياسية . وكان ينظر الى معلم المدرسة الاولية فى اثينا نظرة بسيطة، وذلك بسبب قبوله رسوما لتعليم الابناء[٢٠].

وبسبب الشعور السائد والمنتشر فى ذلك الوقت بأن «من لا يستطيع أن يفعل شيئا، يستطيع أن يعلم» وهناك من كتاب اليونان من ذكر بأن معلمى اللغة كانوا من بين الذين لم ينجحوا فى أى مهنة أخرى . وقد ساعد اسناد وظيفة التدريس الى العبيد على الانتقاص من قدر هذه المهنة[٢١] ولم يكن هؤلاء العبيد من الطبقة الدنيا بالضرورة، لان كلمة العبيد كانت تطلق على المواطنين من دولة معينة أخرى، الذين هزموا فى الحرب وقد يكونوا من المواطنين العاديين أو الممتازين فى مدينتهم قبل أسرهم .

وفى خلال فترة الامبراطورية الرومانية كانت عملية التعليم جزءا من وظيفة الاسقف وكبير الاساقفة وقادة الكنيسة بوجه عام . ولم يكن الفرد الذى يدرس على يدى الاسقف يحصل على درجة علمية أو يجتاز امتحانات معينة بقدر ماكان حضوره معه يعد دليلا على أنه قد درس على يدى معلم معروف، وهذا يعطيه الحق فى أن يصبح معلما، وأن يجتذب الطلاب اليه، أو أن يعين كمعلم بواسطة الامبراطور والسلطات البلدية ورؤساء الاساقفة[٢٢] .

وعلى الرغم من أن معرفة الفنون الحرة قد أصبحت بمرور الزمن أقل ما يطلب من شخص يريد أن يكون معلما، فان امر تحديد برامج معينة للدراسة كسبيل الى الحصول على رخصة ودرجة تؤهل صاحبها للتدريس قد ترك الى العصور الوسطى، فحتى تلك العصور لم يكن المعلمون جماعة مهنية متماسكة.

ومع تطور حركة المجتمع، وعجز الفرد والاسرة عن القيام بعملية التربية نشأت المؤسسات المنظمة للتعليم (المدارس) وتنوعت هذه المدارس واختلفت تخصصاتها، حيث نهضت بتعليم الصغار مدارس أولية يلقن فيها الصغار مبادئ القراءة والكتابة والحساب وتعليم الدين، وكان معلموا هذه المدارس تتوافر لديهم هذه المبادئ أو بعضها، فالمعلم «المؤدب» فى التربية اليونانية ملقن فقط

لما يعرفه. وفى أوربا فى العصور الوسطى كان المعلمون من رجال الدين «القساوسة» ممن اهتموا بالمعرفة الدينية وأهمال ماعدا ذلك[٢٣] . كما عرف معلموا الصغار فى الشرق العربى بأن غالبتهم لم يكن يعرف سوى بعض ما حفظة من القرآن الكريم، هذا بالاضافة الى أن معظم هؤلاء المعلمين ينتمون الى بيئات اجتماعية متواضعة (الطبقة الدنيا) مما حذا بهم أو بعضهم الى الاشتغال ببضع الاعمال أو الحرف أو الخدمات التى قد لا تتناسب مع وقار العلم، أو إضطرار بعضهم أحيانا الى الاعتماد على الاعانات أو الهبات سواء من الحكومة أو من الاهالى لمواجهة مطالب حياتهم[٢٤] .

أما بالنسبة للمستويات العليا عن التعليم فكان المعلمون فى وضع آخر. فقد أصبح التعليم المتقدم فى الفنون الحرة والقانون والطب واللاهوت، الوظيفة الاساسية لبعض الرهبان فى الاديرة وللمستشار أو المشرف على التعليم فى مدارس الكاتدرائيات. وقد جاء التطور من القيام بالتعليم كوظيفة عابرة أو اضافية على الاعمال الاخرى برجال الدين الى واجب أساسى من واجباتهم على نحو تدريجى، فلم تصبح وظيفة مدير مدرسة الكاتدرائية Scholasti-cus وأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة وظيفة كاملة تشغل كل وقتهم، الا فى القرنين الحادى عشر والثانى عشر . وقد عرف كثير من العاملين بتلك المدارس كعلماء ومعلمين أكثر من أن يكونوا رجال دين وما الرجال من أمثال «برنار أوف شارتر» و «جون أوف سالسبورى» و «وليم أوف شامبو» و «ابلار» الا أمثلة بسيطة وعلى الرغم من قيام هؤلاء العلماء بالتدريس الا أننا نستطيع القول بأن وجود مهنة مستقلة للتدريس لم يتم الا فى أثناء عملية تطوير الجامعات [٢٥].

وقد أصبح التدريس فى الجامعات فى القرن الثالث عشر من الوظائف ذات الحظ والاهمية التى تنافس فى أهميتها وظائف الكنيسة والدولة . ومن

ثم يُقبل عليها أفضل الشباب .ولعله أمر يستحق النظر أن كل المفكرين والكتاب الكبار فى القر ن الثالث عشر كانوا أساتذة فى الجامعات أو من درسوا بها فقد أصبحت الجامعات فى ذلك القرن القوى التى شكلت الحياة الفكرية وأغنتها بدرجة أكبر من أى وقت مضى. وقد ارتفعت مهنة التعليم فى الجامعات الى درجة كبيرة وأحيطت بكثير من الامتيازات، وأعفى العاملون بها من بعض الواجبات وتمتعوا بكثير من الحصانات، ولم يصل أساتذه الجامعات فى مستوى الثروة الى ماكان عليه النبلاء أو رجال الكنيسة الكبار، غير إنهم كانوا يعيشون عيشة فوق المستوى المتوسط . وكانوا متمتعون بمركز عال فى الحياة الاجتماعية وقد حصل أساتذة الجامعات فى «أكسفورد» و «كمبردج» على حق تمثيلهم فى البرلمان، وكان يرجع اليهم دائما فى مسائل اللاهوت والسياسة[٢٦] .

ثانيا : التعليم فى المرحلة شبة المهنية[٢٧] :

وقد دامت هذه المرحلة ما يقرب من قرن، بدأت مع بدايات القرن التاسع عشر وفيها استمر التعليم العالى فى تطوره، ونموه كمهنة لها معاييرها وخصائصها المحكمة خاصة فى الدول الاوروبية، الا أن التطور الحقيقى كان بالنسبة للتعليم الشعبى «الاولى» حيث بدأ ينتقل فى شكل حركة سريعة من مستوى الحرفة البسيطة المتواضعة الى مستوى شبة مهنى، حيث اتجهت العديد من الدول الى فرض رقابتها للتأكد من صلاحية الافراد للدخول الى المهنة، واشترطت فى اعضائها تملك حد مناسب من الكفاءة المهنية .

ففى مصر كانت مدارس المبتديان – التى أنشأها محمد على – تحصل على معلميها من بين خريجى الازهر والاجانب الحاصلين على دبلومات معترف بها . كما الزمت الدولة معلمى الكتاتيب الالمام بقدر مناسب من المعارف والمعلومات الاساسية،وفى مرحلة تالية كان عليهم أن يجتازوا امتحان

الصلاحية للتدريس وذلك قبل العمل كمعلمين. بعبارة أخرى فإن التعليم فى المرحلة الاولى أصبح ذا صبغة شبه مهنية يشترط فيمن يمارسه أن يكون على دراية بمعارف ومهارات معينة وأن يتفرغ لهذا العمل، الا أن هذا يجب الا يذهب بعيدا فى اتجاه التمهين، حيث كانت هذه الحركة بسيطة ومحدودة الاثر، حيث كان اعداد المعلمين فى مستوى غير مرتفع ولا يختلف كثيرا عن مستوى المدارس الأولية، ولهذا لم يرتفع التعليم الاولى الى مستوى المهن المتقدمه . أما فى مرحلة التعليم العالى فقد كانت هناك مؤسسات تقوم باعداد المعلم مثل الازهر الذى كان يمد الدولة بمدرسى اللغة العربية والقرآن الكريم، ومدرسة الالسن التى كانت تمد الدولة بمدرسى اللغات الاجنبية والمواد الاوربية ومدرسة المهند سخانة التى كانت تمد الدولة بمدرس الرياضة ودار العلوم وكانت تمد الدولة بمدرسى اللغة العربية[٢٨] .

ثالثا : التعليم فى المرحلة المهنية[٢٩] :

وقد تبلورت هذه المرحلة فى أعقاب الحرب العالمية الثانية، مع إيمان العديد من قطاعات المجتمع ومفكرية بقدره التربية على بناء ما خربته الحرب ووضع مستقبل يحقق للناس تطلعاتهم فى حياة أفضل. وتابع ذلك قيام العديد من الدول بإصلاحات تعليمية واسعة النطاق. وكان فى مقدمة هذه الإصلاحات تحسين الاوضاع المهنية للمعلمين وخاصة معلمى التعليم الابتدائى، فعلى سبيل المثال، صدر فى انجلترا قانون «بتلر» عام ١٩٤٤، وجاء به : ضرورة الارتفاع بمستوى اعداد معلمى التعليم الابتدائى ليرتفع الى مستوى التعليم الجامعى ومدته ثلاث سنوات بدلا من سنتين . ويمنح الخريجون بعدها الليسانس التربوى والذى لا يفرق فى الدرجة أو المرتب بين معلمى التعليم العام سواء العاملين فى المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية .

كما كانت الولايات المتحدة الامريكية سباقة فى هذا المضمار، حيث

حولت كثير من مدارس النورمال – وهى التى كانت تضطلع بمسئولية إعداد معلمى المرحلة الابتدائية – الى كليات المعلمين، مما جعل مستوى اعداد ومعلمى الابتدائى فى مستوى شبه جامعى . كما سارت العديد من الدول وخاصة النامية فى إتجاه التمهين التربوى ولا سيما فى مجال تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية ومن أمثلة هذه المجالات .

١ – الارتفاع بمستوى القبول بمعاهد اعداد المعلمين الى مستوى خاص أو شبه جامعى، بحيث أصبحت شهادة الثانوية العامة شرطاً أساسياً للالتحاق بقصد الارتفاع بمستوى الطلاب المرشحين لمهنة التعليم .

٢ – التركيز على برامج الاعداد على المستوين النظرى والعلمى مع تنوعها بحيث تشمل على النواحى الاكاديمية المتخصصة والثقافية العامة والمهنية.

٣ – الاخذ بأساليب التربية المستمرة والتدريب أثناء الخدمة لكل المعلمين مع الاخذ فى الاعتبار محاولة تحسين ظروف العمل وفتح مجالات الترقى أمامهم .

وفى مصر فان معلمى المرحلة المتوسطة ينالون اعدادا بعد المرحلة الثانوية مدته أربع سنوات، ماعدا معلم المرحلة الابتدائية الذى يعد فى سنتين بعد المرحلة الثانوية أو خمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية . ولقد أخذت وزارة التربية والتعليم المصرية بتوجيهات المؤتمرات الدولية والعالمية التى تنادى باطالة فترة الاعداد المهنى والثقافى للمعلم، فأخذت بتطبيق نظام الاعداد الجامعى لمعلم المرحلة الابتدائية ليصل الى مستوى قرينه فى المرحلة الثانوية . ففتحت كليات التربية أبوابها لإعداد وتدريب معلمى المرحلة الابتدائية ليحصل على الليسانس أو البكالوريوس فى التربية لمدة أربع سنوات وذلك الاعداد يتم على مستوى محافظات كثيرة فى الجمهورية ويتم بالاشتراك مع كليات التربية وزارة

التربية والتعليم . وهو يعد تدريب إعداد أثناء الخدمة لترقية مستوى معلمى المرحلة الابتدائية هذا الى جانب الاعداد التتابعى فى الدبلوم العام والخاص فى التربية لغير المؤهلين تربويا للتدريس . ولعل هذا خطوة طيبة على طريق تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية بتعليم جامعى مدته أربع سنوات .

ومما سبق يمكن القول أن التعليم يكاد يكون من أقدم الاعمال، ولكن التعليم كمهنة يكاد يكون من أحدث المهن، ويرجع البعض سبب ذلك الى ارتباط التعليم بالدين أحيانا - خاصة فى أوربا - حيث كان التعليم - الى عهد قريب نسبياً - وظيفة من وظائف رجال الدين . ففى القرون الوسطى لم يكن هناك منظمة معينة أو رابطة خاصة بالمعلمين تشابه مثيلاتها للأطباء أو المحامين، وظلت العلاقة كما هى حتى بدايات القرن التاسع عشر، حيث ازدادت مسئولية الحكومات تجاه مهنة التعليم وخاصة من ناحية التمويل وما صاحب ذلك من نمو الطرق والنظريات التربوية الجديدة، علاوة على ظهور الروابط بين المعلمين، كل ذلك ساعد على ظهور مهنة التعليم ووضع معايير أو مقايس لها والاشتغال بها ..

وترتب على ذلك ظهور العديد من المنظمات والنقابات المهنية التى حاولت أن ترسخ دعائم مهنة التعليم، وربما يكون ذلك الامر قد تم ببطئ شديد وعلى مراحل تاريخية طويلة، الا أننا نلاحظ اليوم وفى عالمنا المعاصر تعاظم دور النقابات المهنية الخاصة بالمعلمين وغيرهم من فئات المهن المختلفة .

وبتزايد عدد المدارس وعدد العاملين بها، تكونت التنظيمات الخاصة بالمعلمين، وكانت قاصرة عليهم وحدهم، وكانت أولى هذه التنظيمات التى ظهرت هى :«منظمة مديرى المدارس الثانوية» التى تأسست عام ١٨٤٦ بواسطة نظار المدارس الصغيرة المعانة فى انجلترا وكان التنظيم منذ بدايته يهدف الى ايجاد قواعد معينة بقبول وإعداد معلمى المرحلة الثانوية . أما بخصوص

معلمى المرحلة الابتدائية، فى انجلترا أيضا، فبالرغم من وجود عدد من التنظيمات الخاصة بهم قبل عام ١٨٧٠ فقد كان تأثيرها محدوداً إلى أن ظهرت «النقابة القومية لمدرسى المرحلة الاولى» عام ١٨٨٨ وكان الدافع وراء تأسيسها هو عدم الرضا عن الطريقة التى يعامل بها معلمو هذه المرحلة وقد تطورت وتعدلت هذه النقابة إلى أن أصبحت تمثل كل معلمى المستويات المختلفة فى المرحلة الاولى من التعليم[٣٠] .

وفى الولايات المتحدة الامريكية، كانت بدايات التنظيمات المهنية للمعلمين فى الجمعيات التى أسست من أجل الضغط لانشاء مدارس عامه. وكان من ضمن هذه الجمعيات جمعية «بنسلفاتيا» لتشجيع وتأسيس المدارس العامة و «جمعية أصدقاء التعليم» وغيرها الا أن أهمها هى جمعية «تقدم وترقى التعليم، والتى تأسست عام ١٨٤٩ برئاسة «هو ارس مان». ويمكن القول أن أولى التنظيمات المهنية للمدرسين كانت «المنظمة المتحدة للمعلمين» التى أسست عام ١٧٩٤ فى مدينة نيويورك وبحلول عام ١٨٥٦ كان قد تم تأسيس منظمات خاصة بالمدرسين فى ١٧ ولاية وتوجد منظمات أخرى فى الولايات المتحدة الامريكية على مستوى الدولة ومن أهمها «منظمة التعليم القومية» وهى تجمع كل العاملين بمجال التربية والتعليم .

أما فى فرنسا والمانيا ذات النظم التعليمية العريقة فقد وجدت تنظيمات خاصه بمعلمى كل نوع من المدارس بل ومعلمى كل مادة من المواد على حدة، ولكن مع منتصف القرن العشرين، وكانت هذه التنظيمات قد تحالفت وكونت نقابة تعليمية على المستوى القومى تجمع كل العاملين فى ميدان التعليم .

أما فى وطننا المصرى، فكانت أول نقابة تجمع شتات معلمى مصر عام ١٩٥٥ ، حيث تم إنعقاد أول جمعية عمومية لها، فى ١٨ فبراير ١٩٥٥ ،

وتليها معظم الدول العربية فى العراق وسوريا تحديدا فى أوائل الستينات وتشكل اتحاد التربويين العرب وهو شكل نقابى يضم العاملين فى مجال التعليم على مستوى الوطن العربى .

وفى معظم الدول العربية الآن غالبا ما توجد منظمة أو هيئة أو نقابة تعليمية واحدة على المستوى القومى، وينتمى اليها معظم المعلمون ويدفعون رسوم الاشتراك بها . ولكن أحيانا تكون عضوية هذه النقابة أو التنظيم اجبارية وأحيانا أخرى نادرة اختيارية .

وتلعب منظمات أو نقابات المعلمين دوريين أساسين تجاة المعلمين ومهنة التعليم:

أولهما : محاولة رفع مستوى المعلم الاقتصادى وتحسين ظروف عمله.

ثانيهما : تحسين مستوى الخدمات التى تؤديها المهنة للمجتمع عن طريق تحديد المستويات، العلمية والاخلاقية للقائمين بالمهنة ورفع مستوى أدائهم[٣١] .

وقد لعبت المنظمات المهنية فى معظم دول العالم دوراً هاماً فى رفع مرتبات المعلمين، وتحسين ظروف عملهم عن طريق التفاوض مع السلطات فى تنظيم الحالات وعن طريق الاحزاب السياسية والقوى السياسية الفاعله فى المجتمع .

كذلك تلعب هذه المنظمات دوراً هاماً من أجل النمو المهنى للمعلمين عن طريق عقد المؤتمرات التعليمية، والقيام بالابحاث ونشر نتائجها واصدار اعلان والدوريات العلمية والمطبوعات والتقارير التى تتناول مختلف نواحى النشاط التعليمى الا أن دور منظمات ونقابات المعلمين فى تحديد مستوى الاداء العلمى والمهنى للقائمين بمهنة التعليم كان محدوداً حتى وقت قريب

فالتعليم العام منذ بدايتة كان خدمة إضطلعت بها الدولة، وكانت هى المسئوله عن تحديد هذا المستوى وأحيانا أضطرت الى التنازل عنه تحت ضغوط معينه، صحيح أن جميع المستويات اللازمة لممارسة أغلب المهن تحددها قوانين، ولوائح تصدرها الدولة ولكن الدولة عادة تأخذ فى الاعتبار مقترحات وتوصيات أعضاء هذه المهن فيما يتصل بالشروط والمستويات اللازمة لمن يريد ممارستها ولقد تخلفت نقابات المعلمين فى ذلك عن المهن الاخرى ولكن يبدو أن منظمات ونقابات المعلمين فى العالم الغربى منذ وقت ليس ببعيد أخذت تلعب دوراً أكثر فاعلية فى هذا المضمار. كما أن دور نقابات ومنظمات المعلمين مازال محدوداً فى معاقبة وايقاف الخارجيين عن «اخلاقيات» المهنه عن العمل.

إن نقابات المعلمين فى ظل المجتمع المدنى الذى يحترم المؤسسات ويعول عليها فى تطوير المجتمع ودفعه الى الامام منتظر منها أن تلعب دوراً ملحوظاً على الصعيد المهنى والتربوى ولأن مصر فى طريقها الآن لأن تكرس إحترام مؤسسات المجتمع المدنى فى ظل سياسة تحرير الاقتصاد واصلاح الاقتصاد المصرى وفق شروط البنك والصندوق الدوليين مطالبة أن تعطى النقابات والهيئات والمؤسسات المدنية والمهنية مساحة أكبر للعمل المهنى والاجتماعى والسياسى، ومازالت النقابة هى ملاذ المعلم من عسف الادارة ومن أى ظلم يقع عليه ليس هناك مفر من أن تقوم النقابة بدورها الرائد فى حماية المعلمين ووضع دستور اخلاقى لمهنة التعليم .

خامساً: مهنة التعليم بين النظرية والممارسة :[٣٢]

تنطوى مهمة التعليم على جانبين إثنين، **الجانب الاول**: وهو جانب النشاط العملى الذى يشمل مجموعة الوسائل والاساليب، فهناك طرق التدريس، وضبط الفصل، وجذب انتباه التلاميذ وتهيئة المواقف التى يتعلم فيها

الافراد او اختيار المعرفة وتنظيم العلاقة بين المدرس والتلميذ، وإستخدام الوسائل التعليمية ...وما الى ذلك مما يشمله المجال الكلى لعملية التدريس والتدريب الخلقى ونمو الشخصيه . **أما الجانب الثانى** : فهو جانب النشاط النظرى . أى ذلك النشاط العلمى الذى يتخذ من الجانب الاول (جانب النشاط العلمى) موضوعا للبحث والدراسة العلمية الاكاديمية. فطريقة التدريس التى يمارسها معلم ما داخل الفصل انما تنبثق. أو ينبغى أن تنبثق عن نظرية التدريس والاخيره بدورها جزء من نظرية أعم للتربية. وتوجد هذه النظريات فيما نطلق عليها العلوم التربوية التى تدرس فى كلية التربية. مثل علوم أصول التربية، وعلوم النفس التربوية ، وعلوم المناهج وطرق التدريس .

ومهنة التعليم فى ارتكازها على هذين الجانبين، مثلها فى ذلك مثل أى مهنة أخرى كالطب والمحاماه والهندسة .. الخ فهناك فى كل مهنة الجانب العملى – النشاط العملى كما يتم فى الميدان –والجانب النظرى – مجموعة العلوم النظرية التى يستند اليها النشاط العملى ويقوم عليها . وثمة علاقه جدلية بين الجانبين : فالنشاط العملى يقوم بالضرورة – اذا كان له ان يكون نشاط واعيا فعالا – على فكر نظرى ومبادىء وقوانين علمية وهذا الفكر النظرى، وهذه المبادىء والقوانين العلمية المواجهة للنشاط العملى تم التوصل اليها جميعا خلال نشاط علمى أكاديمى. أتخذ من النشاط العلمى نفسه موضوعا له للبحث والدراسة، وهو ما نسميه بجانب النشاط النظرى .

فإنتاج النظريات والمبادىء الموجهة للعمل إنما يتم باتخاذ ميدان العمل نفسة لنشاط نظرى أكاديمى تبحث فيه عدة علوم مختلفة كل فى دائرتها المتخصصة، وتتجه نتائج هذه العلوم النظرية فى نفس الوقت الى ميدان العمل نفسه توجه النشاط العملى فيه وتضاعف من انتاجيته . وهكذا فهناك علاقة جدلية بين الجانب العملى والجانب النظرى فى كل مهنة، وكلما تحققت

هذه العلاقة الجدلية بين هذيين الجانبين على نحو أفضل فى مهنة ما، أى كلما ارتبط الجانب العملى بالجانب النظرى، او تحققت وحدة قوية بين العمل والفكر فى مهنة ما، زادت فاعلية هذه المهنة، وإرتقى الاداء فيها، وتحسنت نوعية الخدمة التى يقدمها أصحاب المهنة للجمهور ...وكان ذلك بالتالى سببا لإرتفاع مكانة المهنة وعلو قدرها بين المهن الاخرى .

وهناك يثار سؤال هام فيما يتعلق بمهنة التعليم : **هل ثمة علاقة جدلية فعاله بين الجانبين النظرى والعملى المكونين للمهنة ؟؟**

والجواب عن هذا السؤال يفصح عن وجود مشكلة فى مهنة التعليم: مشكلة فى العلاقة بين الجانب العملى والجانب النظرى فى الممارسة اليومية للمهنة . ولعل هذه المشكلة تتضح بشكل كبير فى ممارسة المهنة فى مرحلة التعليم قبل الجامعى. وتتجسد فى أوضح صورها فى تلك الاتهامات المتبادلة بين المعلمين الطلاب (طلاب كليات ومعاهد التربية الذين يعدون لمهنة التعليم) والمعلمين الممارسين (الذين يقومون بالعمل التعليمى فى المدارس بالفعل) من جهه، والاساتذة الأكاديميين (القائمين بالنشاط النظرى الأكاديمى فى كليات ومعاهد التربية) من جهه ثانية . حيث اصبح من المعتاد أن نسمع من الطالب/ المعلم – وفى مادة التربية العلمية على وجه التحديد – أنه قلما يستخدم ما تعلمه من نظريات أو علوم تربوية نظرية فى قيامه بدروس التربية العلمية . واكثر من ذلك نجده كثيرا ما يردد انه عند دخوله الى حجرات الدراسة فى التدريب العملى غالبا ما يطلب منه «صراحة » أن «ينس» ما تعلمه من علوم تربوية أو يدعها جانبا وكذلك كثيرا ما نسمع من المعلمين الممارسين عبارات تقلل من شأن الافكار النظرية والعلوم التربوية الاكاديميين، بحجة أنهم لايستخدمونها فى الواقع ولا يستفيدون منها شيئاً، فهى بالنسبة لهم مجرد« كلام كتب» وعلى الجانب الاخر، جانب النشاط

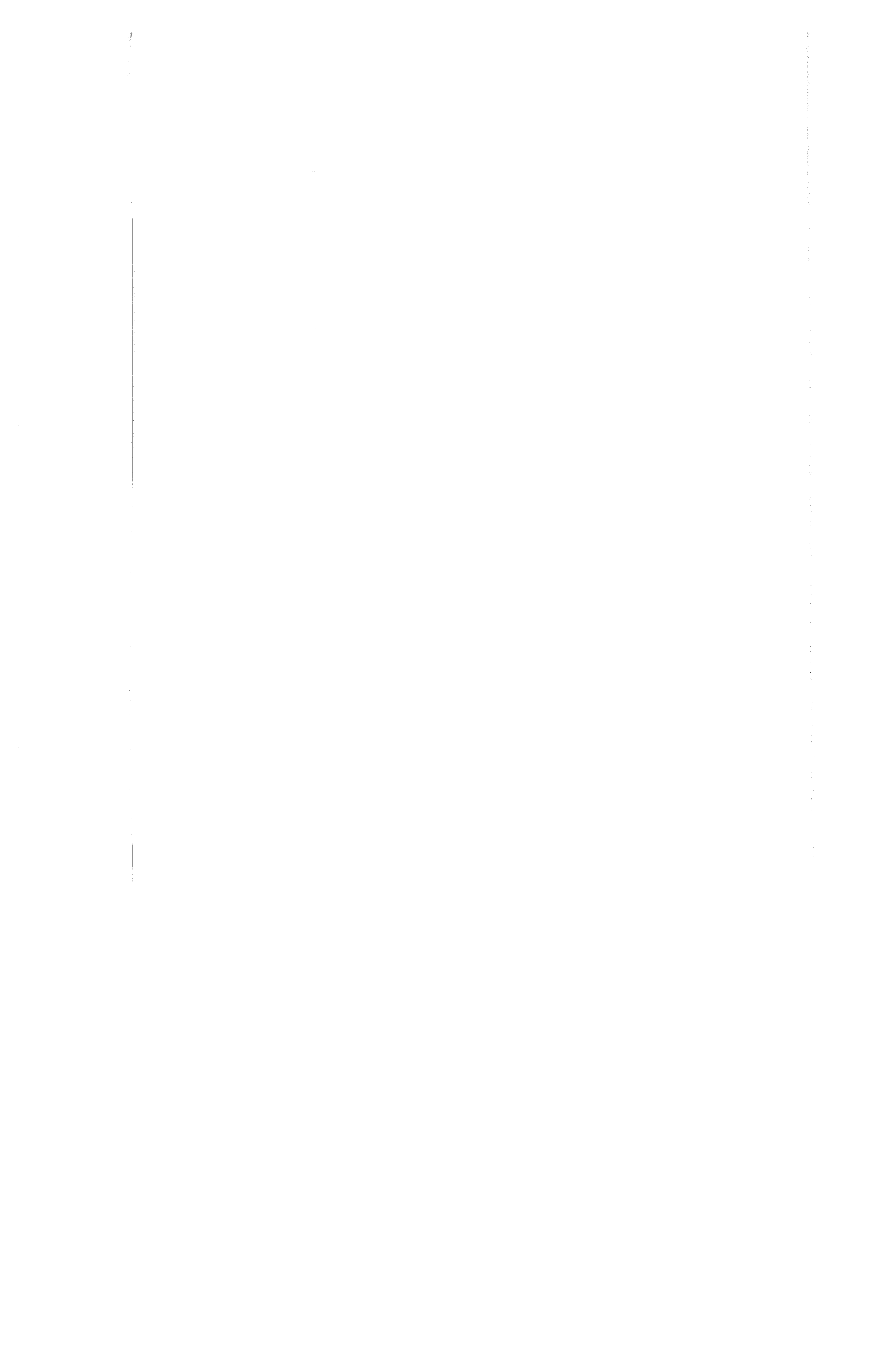
النظرى، نجد الاساتذة الاكاديمية المشتغلين بالعلوم التربوية، كثيرا ما ينتقدون الممارسات القائمة فى المهنة على انها ممارسات عقيمة بعيدة عن العلوم التربوية، والتبصر الفكرى والنظرى ونتائج الابحاث الاكاديمية (٣٣)

إن هذه الاتهامات المتبادلة من كلا الجانبين، من المشتغلين بالجانب العملى ومن المشتغلين بالجانب النظرى فى مهنة التعليم، انما تدل مهما كانت النغمة السائدة فى هذه الاتهامات، على وجود مشكلة فى العلاقة (أو بالاحرى انفصال) بين جانبى النظرية والممارسة فى مهنة التعليم. **فما هو سبب هذه المشكلة ؟ وكيف نفسر حدوثها ؟ وما العمل إزاءها ؟ وكيف نواجهها ونضع الحلول لها ؟.**

حقيقة لقد خطى التعليم العام – قبل الجامعى– كمهنة خطوات متطورة وتجاوز تلك النماذج التقليدية التاريخية، التى قوضت المهنة وأحطت من شأنها فى الماضى . وقد اخذت بلادنا بنموذج متقدم نسبيا، شبيه على الاقل فى هيكله – بذلك الذى يسود معظم بلدان العالم المتقدم . وهو نموذج المعلم المعد جامعيا فى كليات التربية، ليس فقط فى مادة التخصص التى يدربها بل أيضا فى الجانب المهنى والثقافى . وقد أخذت معظم أقطار الوطن العربى بهذا النموذج بل ان بعضا من هذه الاقطار . بدات تتخذ خطوات فعالة نحو تعميم هذا النموذج فى تمهين عمل معلم التعليم الابتدائى (الذى لم يكن يعد جامعيا من قبل) من خلال برامج تمهين جامعية

ونحن بداية نسلم بأن هذا النموذج السائد الآن فى إعداد المعلم فى بلادنا هو خطوة متقدمة نسبياً لمجاوزتة النماذج التقليدية التاريخية فى مهنة التعليم . كما نسلم ايضا باهمية الاعداد الجامعى للمعلم . فالتعليم الجامعى ضرورى فى تمهيين التعليم والشهادة الجامعية . كما يقول «ما سجراف وتايلور F.Musgraue and Tylor» تعطى إتساقاً فى مكانه المعلم ودوره.

ومع ذلك، ورغم هذا النموذج المتقدم الذى إتخذته معظم الدول العربية فى مهنة التعليم، فما زالت هذه المهنة تعانى تدهوراً شديداً فى بلادنا. وتدهور المهنة من أشد مشكلاتها. بل إن تدهور المهنة يعتبر من العوامل القوية التى تقف خلف كثير من المشكلات التى يعانى منها التعليم العام نفسه فى معظم أقطار الوطن العربى. وهنا نسلم – منطقياً– بأن ضعف العلاقة الجدلية بين الجانبين العملى والنظرى المكونيين للمهنة من أهم الأسباب التى تعوق تقدم مستوى الأداء فى المهنة إن لم تكن تسبب تدهور المهنة كلية. ومن ثم يبدو لنا أهمية معالجة هذه المشكلة معالجة تحليلية نقدية للوقوف على تفسيرها والتوقف على أسبابها وطرق علاجها. وذلك لأن مهنة التعليم تعد من أخطر المهن فى المجتمع المعاصر حيث هى التى يوكل إليها بناء وتكوين وتشكيل عقول الأمة فى أبنائها. إن بناء الأجيال الجديدة وإكسابها المعارف والعلوم التى تعينهم على فهم واقعهم والسعى الحثيث نحو تغييره وتطويره، يتوقف على حل مشكلات مهنة التعليم.



المراجع والمصادر

١ – شبل بدران : **الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصرى ١٩٥٢ – ١٩٦٧** (رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٨٢) . ص ٨٢ .

٢ – مختار حمزة وآخرون : **التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفى فى البلاد العربية**، **سرس الليان، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار، ١٩٧٢)** ص٧١ .

٣ – المركز الاقليمى لتخطيط التربية وادراتها للبلاد العربية، حلقة دراسية حول **طرائق التخطيط وأساليبه** (لبنان، بيروت، ١٩٧١)، ص١٣٥ .

٤ – **يوسف** صلاح الدين قطب : مهنة التعليم ورسلة المعلم (**صحيفة التربية السنة ٢٩، العدد الأول، فبراير ١٩٧٧**)، ص٧ .

٥ – زيدان عبد الباقى : **علم الاجتماع المهنى** (القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧٨) ص ص٤٠ – ٤١ .

٦ – **المرجع السابق**، ص ص ٤٢ – ٤٣ .

٧ – شحاته زهران : **الأختيار والانتقاء لاعداد معلمى المرحلة الثانية فى مصر** (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ١٩٨٣) ص ص ١٦ – ١٩ .

٨ – **المرجع السابق**، ص ص ٢٤ – ٢٥ .

٩ – جميل صليبا : **مستقبل التربية فى العالم العربى** (بيرون – منشورات عويدات، ١٩٦٧)، ص ٣٧٢ .

١٠ – يوسف صلاح الدين قطب، **مرجع سابق**، ص ص ٩ – ١٠ .

١١ - **المرجع السابق** . ص ١٠ .

١٢ - شحاته زهران، **مرجع سابق**، ص ٢٥ .

١٣ - جميل صليبا، **مرجع سابق**، ص ٣٧٠ .

١٤ - يوسف صلاح الدين قطب، **مرجع سابق**، ص ص ١٢-١٣ .

١٥ - شحاته زهران، **مرجع سابق**، ص ص ٢٦ - ٢٧ .

١٦ - يوسف صلاح الدين قطب، **مرجع سابق**، ص ١٤ .

١٧ - شحاته زهران، **مرجع سابق**، ص ص ١٩ - ٢٤ .

١٨ - سعد موسى أحمد وسعيد اسماعيل على : **تاريخ التربية** (القاهرة عالم الكتب، ١٩٧١)، ص ٥٣ .

١٩ - **المرجع السابق**، ص٧١ .

٢٠ - وهيب سمعان : **الثقافة والتربية فى العصور القديمة** (القاهرة - دار المعارف، ١٩٦١)، ص ٢٢٣ .

21 - Woody, Thomas, ***Life and Education in early Societies*** (N-Y : The Macmillan Co. 1949) pp. 300-302 .

٢٢ - وهيب سمعان : الثقافة والتربية فى العصور القديمة، **مرجع سابق**، ص ص٣٤٣-٣٤٤ .

٢٣ - سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على : **مرجع سابق**، ص ١٠٧، ١٤٥ .

٢٤ - شحاتة زهران، **مرجع سابق**، ص ٢١ .

٢٥ - وهيب سمعان : **الثقافة والتربية فى العصور الوسطى** (القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٢)، ص٢٠٨ .

٢٦ – **المرجع السابق**، ص٢٠٨ .

٢٧ – شحاته زهران، **مرجع سابق**، ص٢٢ .

٢٨ – سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على : **مرجع سابق**، ص ٣٤٣.

٢٩ – شحاته زهران : **مرجع سابق**، ص ص ٢٣ – ٢٤ .

٣٠ – نازلى صالح أحمد وآخرون، **مهنة التعليم**، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠) ص ص ٣٦–٣٧.

٣١ – **المرجع السابق**، ص ٣٧ .

٣٢ – حسن حسين البيلاوى، العلاقة بين النظرية والممارسة العلمية فى مهنة التعليم – وجهة نظر نقدية – (**قطر، حولية كلية التربية، العدد السادس السنة السادسة، ١٩٨٨**) . ص ص ٨١ – ٨٤.

٣٣ – **المرجع السابق**، ص ٨٣ .



الفصل السادس

التعليم والتنمية علاقة جدلية

- حول إشكالية التعليم والتنمية
- التربية والتنمية والمساواة الاجتماعية



التعليم والتنمية : علاقة جدلية

١ حول إشكالية التعليم والتنمية

أن موضوع العلاقة بين التعليم والتنمية، يعد من أهم المواضيع التي أصبحت تشغل الفكر الإنساني عامة والأبحاث والدراسات التربوية والتعليمية خاصة. وذلك لما لتلك العلاقة من إشكالية جدلية، حيث يتوقف دور وأهمية كل من التعليمَ والتنمية علي الآخر.

من هنا أصبح من الضروري وضع هذه الإشكاليات في إطارها الصحيح أثناء البحث والدراسة بربطها بالعناصر الأخري التي تتكون منها الوضعية الإنسانية والاجتماعية. مثل التنمية التي نجد مفهومها يعني – ضمن مايعني – إنبثاق ونمو كل الإمكانات والطاقات الكافية في كيان معين بشكل كامل وشامل ومتوازن، سواء كان هذا الكيان فرداً أو جماعة أو مجتمعاً كما أنها تعني أيضا: عملية حضارية شاملة لمختلف أوجه النشاط في المجتمع بما يحقق رفاة الإنسان وكرامته، والتنمية أيضا بناء للإنسان وتحرير له وتطوير لكفاءاته وإطلاق لقدراته للعمل البناء، والتنمية كذلك إكتشاف لموارد المجتمع وتنميتها والإستخدام الأمثل لها من أجل بناء الطاقة الإنتاجية القادرة علي العطاء المستمر.

ويتضح من المفاهيم السابقة أن الإنسان هو محور التنمية وهدفها؛ هو توفير الحاجات الأساسية للإنسان وتحريره، وتنمية قدراته علي المشاركة: المشاركة في العمل، والمشاركة في العائد من خلال التوزيع العادل للثروة. ويتضمن مفهوم التنمية القائم علي المشاركة ثلاث قضايا جوهرية هي:

– معالجة الفقر من خلال مشاريع التنمية الريفية والحضرية. وتوفير الحاجات الأساسية للجميع، سواء كانت حاجات مادية أو حاجات إجتماعية،

---

* نشر هذا المقال مجلة «الهلال» عدد أغسطس ١٩٩٣. ومجلة «التربية المعاصرة» العدد ٢٨، سبتمبر، ١٩٩٣.

كالتعليم والحقوق السياسية، فكل هذه الأشياء جميعها حاجات أساسية لكل فرد.

- توفير فرص العمل لكل فرد للمشاركة مع الجماعة في القيام بدور مقبول في عملية التنمية والعمل المفيد النافع إجتماعياً شرط ضروري لتنمية الذات الإنسانية وإطلاق طاقاتها. والمشاركة في العمل أيضا معناه المشاركة في إنتاج الدخل القومي، وأيضا المشاركة في عائد هذا الدخل.
- تحقيق قدر إنساني من المساواة والعدالة الاجتماعية، والقضاء علي كل تفاوت إجتماعي إقتصادي بين الطبقات الاجتماعية. فاللامساواة تشوه نمو الشخصية وتشوه التنمية، وتعتبر عائقاً من عوائق التنمية.

إن مفهوم التنمية السابق رغم إشتماله علي نقاط قوية هامة. وتوضيحه للمعني الشامل للتنمية كعملية مجتمعية تنظم كافة مجالات العمل في المجتمع، إلا أنه مفهوم تجاهل الظروف التاريخية التي أسفرت عن الواقع الراهن الذي يعيشه العالم الثالث: التخلف، والقهر، والاستغلال، والفشل المتكرر لمعظم جهود شعوبه التنموية. فالتقسيم الحالي للعمل في النظام العالمي تقسيم خلق دولاً هامشية - دول العالم الثالث - تحيط بدول المركز - الدول المتقدمة صناعياً - ونتيجة هذه العلاقة - علاقة التبعية من دول المحيط لدول المركز - هي إستغلال وهيمنة: دول المركز تنتج وتصدر ودول المحيط تستخرج وتستهلك، ولافكاك من هذه الحلقة الجهنمية، فكل عائد التنمية في دول المحيط إنما يذهب فيما وراء البحار إلي دول المركز .. وحفنة صغيرة من الصفوة المسيطرة من مواطني العالم الثالث.

وإذا كنا نستطيع رصد هذه العلاقة، فإنها تبدو واضحة في بعض الدراسات التي تعمل علي ربط قطاع التعليم بالحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. هذه الدراسات التي تهتم بالإنسان وهو يحيا في مجتمع معين له نمطه في الحياة والتفكير. هذا الإنسان الذي يعكس المبادئ التربوية

والتعليمية والمعرفية – في الغالب – التي تسود مجتمعه، والمشكلة هنا، يوضحها لنا التداخل والتشابك والتفاعل بين المكونات والمحددات التي ساهمت بشكل أو بآخر في تكوين هذا المجتمع، بما في ذلك التعليم والتربية .. وهكذا حين نتحدث عن موضوع التعليم والتنمية يتبين لنا أن الواقع المعاش هو المصدر الأساسي والمعيار الحقيقي للتحليل والنقد والتقويم. فتكون معالجة إشكالية التربية والتعليم من خلال القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية والثقافية. كما توجد في هذا الواقع المعاش وتكون الحلول في رأينا لهذه الإشكالية القائمة هي العمل علي تقديم حلول بديلة للأزمة الفعلية، حلول بإمكانها تجاوز الواقع المتأزم والمتردي. وهكذا تتمكن الدراسات والأبحاث من التوصل إلي نتائج مهمة وأساسية ترتبط بما هو جوهري ومتلائم مع الواقع الإجتماعي والإقتصادي والسياسي والثقافي، في مجتمع من المجتمعات الإنسانية.

هذا الموقف يعتمد علي أسباب وعوامل ومبررات كثيرة .. موقف ينطلق من فشل التبعية لدول العالم الثالث بصفة عامة وفي مجال التربية والتعليم بصفة خاصة، هذا الموقف ينطلق من الاهتمام بالواقع الفعال وبطاقاته الملتزمة والنشيطة المهتمة بالقضايا الواقعية الشائكة .. الطاقات التي تطرح قضايا الواقع بشكل واع وناضج يجعلها قابلة للمعالجة وقادرة لتجاوز الأزمة علي عكس الدراسات والأبحاث التي لاتتعمق في المشكل بحثاً وفهماً وتحليلاً ومناقشة. ومن هنا يصعب عليها تغيير الواقع وإيجاد حلول إيجابية ومفيدة لمشاكله وقضاياه.

فالدور الأساسي الذي يجب أن يقوم به التعليم في بلادنا، يكمن في عمقه، كما نري ذلك، في الربط الجدلي بين التعليم ومتطلبات الواقع المجتمعي والاجتماعي، وذلك لمواجهة المشاكل الكثيرة التي أصبحت تطوق الإنسان العربي، فالبحث في الدراسات عن الحقائق الإجتماعية وكشفها، أصبح من الضروريات لتجاوز الأزمة الراهنة، ولكن من غير إغفال دور الإنسان

المسئول والواعي، في عملية التنمية، وكذلك، من غير إهمال الإستفادة من الأبحاث العلمية بصفة عامة.

إن تحرير المجتمعات السائرة في طريق النمو - كما يقال لنا - من الهيمنة الامبرالية ومن التبعية الخطيرة، أصبح كما نراه واقعاً بالغ الأهمية ولايمكن التقدم والتطور .. من غير تحقيق هذا الواقع الهام وإنطلاقاً من هذا الإقتناع يصبح التعامل مع هذه الاشكالية يقوم بالأساس علي إيجاد حلول نسبية للتناقض الصارخ القائم بين دول العالم المتقدم صناعياً ودول العالم المتخلف ويتوزع هذا العمل كما يراه كثيراً من المفكرين بين مهمات متعددة ومتميزة .. متشابكة ومتفاعلة، كذلك، ومن بينها:

١- دراسة الواقع بمفهومه الشامل وكشف حقيقة المشاكل ومحاولة إعطاء بديل لما هو واقعي في الواقع المعاش

٢- جعل قطاع التربية والتعليم يقوم بالأساس علي هذه المهمة الهامة بالمساهمة الفعلية، في عملية التنمية لما فيه صالح الوطن والمواطنين بدون تمييز أو إنتقاء طبقي وإجتماعي.

٣- الحرص علي مايجري في الواقع الإنساني الراهن علي جميع المستويات حتي لانظل في عزلة عن تاريخنا ومقومات حضارتنا الحديثة والمعاصرة.

هذا علي مستوي الطرح العام للإشكالية. أما علي مستوي الطرح الخاص. فقد يتفاوت البحث في هذه الإشكالية من حيث إنه موضوع تتداخل فيه مجموعة من المشاكل ذات طابع ثقافي فكري وإقتصادي وإجتماعي وسياسي. ومن هنا يطرح السؤال المحوري والأساسي الآتي:

* ماهو دور التعليم في التنمية؟

إن التعليم في رأينا لايقتصر علي ماهو فكري وثقافي فحسب، بل لقد أصبح الميدان المسئول عن كل الميادين الأخري برمتها. إنه الميدان الذي يسهم

مساهمة فعالة في عملية التخطيط لتنمية المجتمعات في حاضرها ومستقبلها، كما يعمل بالبحث والدراسة في كيفية التغلب علي المشاكل التي بإمكانها أن تساهم في تخلف مجتمع ما وفي عرقلة مسيرته نحو التقدم والانعتاق من الهيمنة والتبعية الامبرالية. ومن هنا تظهر العلاقة الجدلية بين التعليم والتنمية والتي بدونها لايمكن أن يتحقق التطور والتقدم والتحرر.

فالتعليم بالرغم لما يتعرض له من محاولات للتحريف والتمويه والتشويه بسمعته، أنه الميدان المسئول – كما سبق أن أشرنا سابقاً – عن الاهتمام بكل القضايا المتنوعة والمتعددة بصفة عامة، وعن مدي التفاعل بينه وبين إشكالية التنمية، نظراً لإرتباطه بقضايا اجتماعية واقتصادية وسياسية وأخلاقية .... الخ إن التعليم لايقتصر علي المدرسة – التعليم النظامي – بمفهومه الشامل والواسع، وبما هو نظري فقط، وإنما ممارساته وأهدافه ووظائفه تتعدي ماقلناه لتساهم مساهمة فعالة في الأنشطة العملية، من هنا تنتفي عن التعليم تلك التهمة الخطيرة التي تعزوه إلي مايسمي بالقطاع غير المنتج في المجتمع ؟!

والحديث عن التعليم بإعتباره القطاع غير المنتج في إعتقادي بعيد كل البعد عن الواقع الحقيقي والمعاش للحياة الإنسانية والاجتماعية. نلخصه في هذا التساؤل البسيط والعميق في نفس الوقت: **ماهو الدور الذي كانت سوف تلعبه الميادين الأخري المسماة بالقطاعات المنتجة، في غياب الدور الذي لعبه التعليم ولازال يلعبه حتي الآن؟** ولا نشك إطلاقا في أهمية التعليم وفي الوظائف والأدوار الكثيرة التي يقدمها في خدمة الإنسانية وفي تطوير حياة الشعوب في كل زمان ومكان علي جميع المستويات النظرية والتطبيقية، الفكرية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية .... الخ وتبدو هذه المهمات العظيمة للتعليم واضحة المعالم في المجتمعات الإنسانية من خلال التطورات الحاصلة في هذه المجتمعات بفضل محاولات الإنسان الفكرية والعملية. في هذه الحياة،

فالإنسان، العالم والسياسي والاقتصادي، ماكان بإمكانه إحراز تقدم ملموس في كل هذه المجالات وغيرها من غير تعليم، ومن هنا يحق لنا القول بربط كل تنمية بل كل تقدم وتطور بالتعليم الذي يتخذ منطلقة من الواقع

وهناك دراسات كثيرة وإهتمامات متنوعة حتي في الدول المسماة بالمتقدمة صناعياً، تعمل مالديها علي إبراز أهمية التعليم في كل المجالات والنشاطات التي يقوم بها الإنسان، وذلك من خلال الدور الأساسي الذي يقوم به في الحياة الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية. وبما إننا برزنا موقفنا بالدعوة إلي ربط التعليم بالتنمية، فهذا يرجع بالأساس إلي أن أية تنمية لايمكنها أن تحقق الأهداف الإيجابية والعامة إلا بالاعتماد علي تخطيط علمي دقيق ومقنن. وعملية التخطيط هذه، لايمكن أن تتم هي الأخري بدورها إلا بفضل التعليم الهادف إلي حياة أفضل وأكرم بالإنسانية. وذلك لأن مشكلة بطالة الخريجيين التي تعاني منها بلدان وطننا العربي غنية وفقيرة، لن تجد حلها الصحيح إلا في إطار تنمية مستقلة تتم علي مستوي الوطن العربي ككل وذلك لأن بطالة الخريجين التي تجاوزت الملايين الستة، ليست ناتجة عن فائض في التعليم والتكوين المهني، بل هذه راجعة أساساً إلي نقص وضمور علي مستوي النمو الاقتصادي والتنمية في كليتها.

وإستناداً علي ماتقدم، وكذلك علي تحقيق التحرر والحرية من الهيمنة والتبعية من الدول الإمبريالية المتسلطة من المستبعد في حقيقة الأمر، أن تتحقق التنمية أو مايسمي بالتقدم والتطور قبل أن يتحقق مفهوم الحرية الواسع في واقع بلدان مايسمي بالعالم الثالث. وفي إطار الخطوات العملية التي يجب القيام بها بالنسبة للمجتمعات السائرة في طريق النمو لمواجة المشاكل المتراكمة والتي أصبحت واقعاً ملموساً خطيراً، مثلاً: البطالة السافرة، وتدني مستوي المعيشة ومشاكل التمدرس - الاستيعاب - وحرية التعبير وحقوق الإنسان .... الخ لابد من إعادة نظر واقعية وجدية إلي الواقع المتردي والمتأزم، حيث أصبحت تأتي في مقدمة الأزمة المأساة الحقيقية التي يعيشها المواطن

العربي المغلوب علي أمره، وواقع بطالة الخريجين ليست ناتجة عن كثرة الخريجين في ميدان التعليم والتكوين المهني، وإنما راجعة في عمق أساسها إلي تنمية اقتصادية محكمة وهادفة .. هي ناتجة كما قلنا عن عدم تمكن بلدان العالم الثالث من التحرر والتخلص من قيود الهيمنة والتبعية والتخلف المفروض عليها، وعن عدم التمكن من ربط علاقة جدلية بين التعليم والتنمية علي مستويات التخطيط والتنسيق والدراسات والأبحاث النظرية والتطبيقية الجادة، بالإضافة إلي عدم تمكنها من مواجهة حدة المشاكل المتعددة التي أصبحت إشكالية التنمية والتخلف في رأي كثير من المفكرين والمهتمين لاتقتصر فقط علي علماء السوسيولوجيا والباحثين والدارسين المهتمين وحدهم، بقدر ما أصبحت هي إشكالية الساعة، إشكالية العصر، بل إشكالية كل الناس المتأزمين والمهمشين. أما التعليم فقد أصبح هو الآخر، الميدان الذي بإمكانه أن يحقق الحرية والتحرر من التبعية والتخلف.

نحن نعتقد أن هناك شبه إتفاق عام لدي المهتمين والمنشغلين بقضايا وطننا العربي، علي قضايا هامة وأساسية ورئيسية، توجد في مقدمتها إشكالية التبعية والتخلف وعدم الإنطلاق من الواقع المعاش والاهتمام به، وهذا ماقد ترتب عنه عدم توفير الشروط الكافية من أجل تحقيق التطور الديمقراطي الفعلي من جهة، وكذلك إتساع نطاق هوة التخلف بين الدول المتخلفة والدول المتقدمة من جهة ثانية.

وإذن فالتنمية من المفروض أن تتوفر فيها شروط ذاتية وموضوعية وكذلك تطورات وتغيرات وتحولات كمية وكيفية، نجدها تقع في بلدان العالم الثالث تحت تأثير عوامل داخلية وأخري خارجية.

وإذا كانت العديد من الدراسات والكتابات تؤكد علي أهمية الخصوصية الوطنية بكل قطر عربي، وكذلك خصوصية الواقع العربي، فإننا بدورنا كذلك نؤكد علي الإرتباط بالواقع المعاش والإنطلاق منه، والعناية به والاهتمام بنموه

في كل المجالات، من غير قطع الصلة نهائياً بالأخري. وهذا يستدعي نظاماً تعليمياً وطنياً حقيقياً وواقعياً، تراعي فيه المصالح الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والثقافية لبلدان العالم الثالث وذلك لتخطي مشاكل التخلف والتنمية ذلك لأن التعليم يعتبر أحد العناصر الأساسية في عملية التنمية الفعلية الهادفة إلي تخطي وتجاوز الصعوبات المتعددة التي تعاني منها بلدان العالم الثالث وعلي رأسها مأزق التبعية والتخلف.

[٢] التربية والتنمية والمساواة الاجتماعية والتعليمية *

مقدمة:

منذ وقت قريب لا يتجاوز منتصف السبعينات، أبدى صانعوا السياسات التربوية فى البلدان الفقيرة والمتخلفة، حالة من التفاؤل بشأن التوسع المستمر فى فرص الاستيعاب، ومساهمة التعليم الرسمى فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأملا فى استرجاع الماضى التربوى للبلدان الرأسمالية المتقدمة صناعياً؛ تبنت حكومات العديد من بلدان العالم الثالث - المتخلف - التعليم الابتدائى والتوسع فيه كهدف للنمو الاقتصادى فى المدى المتوسط والقصير، حيث أن التوسع فى التعليم - كما هو شائع - يمكن أن يكسر عنق الزجاجة للثروة البشرية فى توظيفها فى عملية التنمية، كما أنه يمكنه أيضاً أن يجتث الامتيازات الطبقية والاجتماعية الراسخة فى المجتمع.

ولكن فى خلال عام ١٩٦٥، أخذت معدلات الاستيعاب فى الانخفاض، ففى الدول غير الشيوعية الفقيرة بشكل عام فشلت معدلات الاستيعاب بالمدارس الابتدائية فى مسايرة النمو السكانى، وبذلك ساهمت فى زيادة عدد الأميين. فقد ظهر فى غضون العقد الماضى - السبعينات - دليل يشير إلى أن بنية التعليم المدرسى لا تكبح فقط النمو الاقتصادى، بل انها تسهم أيضا فى التفاوت الاقتصادى. ومن هنا واجهت العديد من وزارات التربية فى بلدان العالم - وتحت وطأة الاضطرابات المالية الحادة - زيادة فى معدلات البطالة بين خريجى المدارس، ونتيجة لضغط المطالب الشعبية بزيادة

---

* هذه المقالة معتمدة أساساً على الافكار الاساسية فى دراسة «صمويل بولز» (التربية والصراع الطبقى والتنمية) والمنشورة فى:

The Education Dilema, Policy for Development Countries in 1980. Edited by, John Simmons The World Bank, Pergamon Press, U. S. A, 1980, PP. 203 - 231.

* نشرت هذه الدراسة بمجلة «التربية والتنمية» (القاهرة مركز التنمية البشرية والمعلومات العدد ٣ مايو ١٩٩٣).

التوسع فى التعليم، فانها لجأت إلى التعليم الأساسى غير الرسمى، كبديل قائم على أساس ريفى وموجهه مهنياً، عن التعليم الابتدائى العام الذى يقود إلى المراحل التعليمية العليا.

١ – اعادة التفكير:

ان خيبة الأمل تدعو المرء إلى اعادة التفكير، فمرحلة تخفيض النفقات تقتضى اعادة فحص الأسس المفاهيمية التى أقامت عليها المؤسسات التربوية الدولية تفاؤلها الذى أخذ وميضه يخبو الآن ويتضاءل. فعلماء الاقتصاد وغيرهم من علماء الاجتماع الذين درسوا التعليم المدرسى فى الدول الرأسمالية المتخلفة لم يجمعوا فعليا على مشاركة المربين فى الاقتناع بأن السياسة التعليمية يمكن أن تكون أداة رئيسية فى تعزيز وتدعيم النمو الاقتصادى، وفى تحقيق توزيع أكثر عدالة للعوائد الاقتصادية – فائض القيمة – وهذه المساواة المفترضة والفعالية الحافزة على النمو للسياسة التربوية تقوم على افتراضين جوهريين:

الافتراض الأول:

أن تكون للسياسة التربوية نتائج قوية، مباشرة أو غير مباشرة على معدل النمو الاقتصادى وتوزيع العوائد الاقتصادية.

الافتراض الثانى:

أن تكون السياسة التربوية مستقلة بشكل كاف عن العلاقات الاقتصادية الرئيسية للمجتمع لتعتبر «أداة سياسية مستقلة عن النمو الاقتصادى» والافتراض بأن السياسة التربوية هى سياسة فعالة ومستقلة عن النمو، يعكس النفوذ المشترك لمدرسة **«رأس المال البشرى»** والنظرية **«الليبرالية»** عن الدولة ودورها.

ومن خصائص مدرسة **«رأس المال البشرى»** الافتراض بأن السياسة

الاقتصادية والاجتماعية، وسياسة المساواة يمكن أن تعمل بشكل أولى من خلال اعادة توزيع الموارد الانتاجية التى يفرضها من فوق «صانعوا القرار» الذى تم انتخابهم بشكل ديمقراطى أو على الأقل المستنيرين فى الحكومة. ويترتب على ذلك أن تكون **«نتائج – مخرجات»** النظام المدرسى عبارة عن **«مهارات وقدرات»** تتجسد فى الأفراد المتعلمين. ويقال أن الاصلاح التربوى القائم على المساواة يعيد توزيع هذه المهارات وتلك القدرات، كما يعيد الاصلاح الزراعى ملكيات الأرض الزراعية إلى مستحقيها من المعدمين والفقراء.

ان أهمية التعليم المدرسى فى عملية النمو الاقتصادى وفى توزيع العائد منه، تبدو أمرا لا نزاع عليه، وأن كان ذلك بكل تأكيد يرجع إلى أسباب تختلف تماماً عن تلك التى تقترحها مدرسة **«رأس المال البشرى»**.. ومع ذلك فان أشد القراءات سطحية لتاريخ المجتمعات الرأسمالية توحى بأن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة وقائمة على المساواة لن توفر لنا الأساس المناسب لفهم العلاقات بين النمو الإقتصادى، والتربية، وعدم المساواة، كما أنها لن تلقى الكثير من الضوء على ديناميات التطور التربوى فى إطار النمو الرأسمالى.

٢– الدولة والتربية فى المجتمع الرأسمالى:

وطبقا لهذا التفسير فان «صمويل بولز» يقدم أطروحة بديلة عن «الدولة والتربية فى المجتمع الرأسمالى» وهى تعتمد على أن : الدولة تعمل على توليد العلاقات الاجتماعية التى تحدد مركز الطبقة الرأسمالية والجماعات الأخرى السائدة فى المجتمع، وذلك حيث أن سياسات الدولة وبناء الدولة نفسه يحدده بشكل قاسٍ البناء الاقتصادى السائد والعلاقات بين الطبقات، ويتأثر البناء الاقتصادى نفسه بالدولة، وعادة يكون من شأن ذلك التأثير فى زيادة قوة (سلطة) ودخل الجماعات القوية والنشطة سياسياً، فالنظام التربوى – كمؤثر

هام على الحياة السياسية والأيديولوجية وتطور القوى العاملة – هو أحد الأدوات الرئيسية التى تستخدمها الدولة و«نتاج – مخرجات» المدارس ليس مجرد قوى عاملة تأخذ شكل المواد الداخلة فى عملية الانتاج.

ان توزيع المهارات المتجسدة فى الأفراد لا يمثل إلا جانباً واحداً من هذه العملية بل أن هذا الجانب ليس هو أهم الجوانب، ان تأثير البناء التربوى على العلاقات الاجتماعية للإنتاج يمثل الروابط النقدية بين التعليم المدرسى والاقتصاد، وهو فى الوقت نفسه يشير إلى الحدود البنائية للاصلاحات القائمة على المساواة فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية.

وتعكس عدم المساواة التربوية، وعدم المساواة فى الدخل، البناء الطبقى للمجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على حد سواء، ونستخلص من ذلك أن اسهام السياسات التربوية فى النمو أو المساواة الاجتماعية، يحد منه بشكل عنيف العلاقات الطبقية السائدة والدور الذى تفرضه على التعليم المدرسى الطبقة المتسلطة والمسيطرة، أى أنه من نتاج البناء الطبقى لشكل الانتاج السائد.

اذن، فلكى نفهم دور ومركز التربية فى التشكيلات الاجتماعية الرأسمالية، فاننا نحتاج إلى تحليل ديناميات العلاقات الطبقية، ولالقاء الضوء على العلاقة بين التنظيم الاجتماعى للعمل والمدرسة ولتحديد وضع كل منهما فى ديناميات الاقتصاد الرأسمالى ككل، فان استخدام المفهوم الماركسى للطبقة يعد أنجح الأدوات فى الفهم والتحليل. لأن المفاهيم الأخرى التى تقوم على فهم الطبقة بالوضع الاجتماعى أو الدخل أو نوع السلعة المستهلكة لا تفيد كثيراً.

وهنا يجدر بنا أن نتعرض لنوعين مختلفين تماماً من العلاقات الطبقية: العلاقات داخل عملية عمل معينة، كالعلاقة بين الرأسمالى والعامل مثلا.... والعلاقات التى توجد بين عمليات متميزة للعمل، كالعلاقة بين المزارع

والعامل مثلا، وفى العلاقة الأولى يتم تحديد العلاقات المباشرة للتحكم والاستغلال فى إطار عملية العمل نفسها، أما العلاقات الطبقية التى تربط الجماعات المشتركة فى عمليات عمل معينة، فهى ترتبط بشكل مبدئى من خلال الأسواق أو من خلال الدولة، فان تعريفها عن طريق بناء الانتاج يكون أقل تحديدا، وللسيطرة على الطبيعة المفتوحة للعلاقات الطبقية فى تشكيل إجتماعى يتميز بتعدد أساليب الانتاج المختلفة، وذلك بالضرورة يتطلب معرفة التشكيل الائتلافى بين الطبقات الاجتماعية.

ان رفض أكثر النماذج تجريداً للمجتمع الرأسمالى، ذلك النموذج الذى يقوم على طبقتين، والاعتراف باللاحتمية الناتجة عن مفهوم التحالفات الطبقية، توحى بأهمية مبالغ فيها للجوانب السياسية والأيديولوجية للتغير الاجتماعى، وبنفس الدرجة من الأهمية فان التحليل الذى يقوم على تعدد الطبقات، يدعو إلى إعادة النظر فى مفهوم الدولة بصفتها «لجنة لادارة الشئون المشتركة للبورجوازية بأكملها» وفى الصيغة التى اعتمدها **«صمويل بولز»** فان الدولة: يمكن أن تكون أيضا حلبة تتشكل فيها التحالفات الطبقية (كما هو حادث فى مصر الآن، حيث تتشكل الدولة من ثلاث روافد رأسمالية، الرافد الطفيلى المتكون بعد سياسة الانفتاح، والرافد البيروقراطى والذى تخلق فى أحضان ثورة ٢٣ يوليو، والرافد التقليدى والذى عاد من جديد بعد اختفاء ظاهرى خلال الخمسينات والستينات).

وهنا نستطيع أن نقرر أنه لا يمكن لطبقة واحدة وبمفردها أن تعتمد على الدولة بشكل كامل بصفتها أداتها السياسية، ذلك لتعدد العلاقات الطبقية وتداخلها وتضاربها أحيانا، كل ذلك لابد أن يذكرنا بالا نفترض أن سياسة معينة للدولة تعكس التحقيق الواعى والناجح لمصالح أى طبقة بعينها، وألا نقصر تعريفنا للدولة على أنها مجرد تعبير بسيط عن المصالح الطبقية.

٣- النظام المدرسى مُجنّداً وحارساً:

فى معظم البلاد الرأسمالية يعمل النظام المدرسى كمُجّنِد (بكسر النون) وحارس للقطاع الرأسمالى، وسأتناول دور الحارس فى وقت لاحق، أما دوره كمجند، فان النظام المدرسى يساعد على إنتاج قوة عمالة قادرة وعازمة على العمل بشكل منتج فى الإطار الاجتماعى الحديث للمؤسسة الرأسمالية، كما يمكن للتعليم المدرسى أن يزيد من إنتاجية العمال بطريقتين بينهما صلة وثيقة:

أولا: عن طريق بث أو تعزيز القيم والآمال والمعتقدات وأنواع المعلومات وأساليب السلوك التى يتطلبها الأداء المناسب للوظيفة ولقيام المؤسسات الأساسية بوظيفتها بشكل هادئ كسوق للعمالة مثلا.

ثانيا: عن طريق تنمية المهارات العلمية والتكنيكية اللازمة للانتاج الكفء، ورغم أن القليل من المهارات الأكاديمية التى يتعلمها التلميذ فى المدرسة يمكن نقلها بشكل مباشر إلى مكان العمل الرأسمالى، فان المعارف العلمية الأساسية ومهارات الاتصال والقدرات الرياضية (من علم الرياضيات) هى أمور جوهرية للوصول إلى الكفاءة فى بعض المهن. وأهم من ذلك فان هذه القدرات هى عنصر خطير إذا ما أصبحت تؤثر على تعلم الوظيفة فى الكثير من المهارات الانتاجية بشكل مباشر.

ولعل من السهل فصل إسهام التعليم المدرسى فى توسع قوى الانتاج عن الجانب الرئيسى الثانى للتعليم المدرسى كمجند فى الأسلوب الرأسمالى: إعادة تكوين العلاقات الاجتماعية للانتاج، ومما يسهل إعداد الشباب للدخول فى الأسلوب الرأسمالى اتخاذ العلاقات الاجتماعية للنظام المدرسى شكلا خاصا. فليس للطلبة وآبائهم أى سيطرة (رقابة) على العملية التربوية، والنجاح يقاس بمقياس خارجى هو الدرجات والامتحانات التى تصبح الحافز الرئيسى

للعمل. وهذا البناء يجعل أى اهتمام فطرى بالمعرفة أمرا ثانويا (نتيجة جهد الفرد) أو بالتعليم (عملية الانتاج). كما تنعكس الفوارق الطبقية والعنصرية والجنسية والقبلية واللغوية وغيرها، فى المفاضلة عند الالتحاق بالمدارس، ومعدلات الرسوب واحتمالات الترقى. وباختصار فان العلاقات الاجتماعية للانتاج يتردد صداها فى المدارس ويتلخص الدور المركزى للبناء النظامى فى مقابل المضمون الشكلى - فيما يسميه «هربرت چينيتس» «صمويل بولز» «مبدأ التوافق»: فالمؤسسة التربوية، إستجابة لضغوط من الطبقة الرأسمالية وغيرها، سوف تحاول بناء التنظيم الاجتماعى للتعليم المدرسى بحيث يتوافق مع العلاقات الاجتماعية للإنتاج. وما يسميه التربويون المنهج الخفى تكون له بذلك أهمية كبرى. وسواء كانت العلاقات بين الطلبة والمدرسين والجماعة الاوسع من ذلك، ديمقراطية أو تسلطية فانها تعد مؤشرات افضل لما يتعلمه الطلبة بالفعل في المدارس من المناهج الرسمية أو المقررات الدراسية وبالطبع فان التطور البشرى أو «بشكل أضيق» تكوين القوى العاملة، لا يبدأ أو ينتهى فى المدرسة، فبناء الاسرة وأساليب تربية الاطفال هى جزء من عملية التنشئة المبكرة. وبعد المدرسة فان العلاقات الاجتماعية للانتاج في الوظيفة تمارس تأثيراً مستمراً على نمو الشخصية. فبعض أنواع السلوك يكافأ الشخص عليها، والبعض الاخر يعاقب عليها، كما أن طبيعة عمليات العمل الرأسمالية فى حد ذاتها تحدد مجال المواقف والقيم وانماط السلوك التى يمكن للناس ابداؤها. ولكن التعليم المدرسى يلعب دوراً مركزياً فى تكوين القوى العاملة وبصفة خاصة فى فترات التغير الاجتماعى السليم.

ان التوافق بين العلاقات الاجتماعية للتعليم المدرسى والعلاقات الاجتماعية للانتاج لا يعنى أن كل الاطفال يتلقون نفس التعليم. فالانتاج الرأسمالى الذى يتميز بالتقسيم التدرجى للعمل، يتطلب أن تطور (تنمى) جماعة صغيرة نسبيا من هيئة الادارة والفنية المستقبلية، تنمى القدرة على الحساب والتقرير والحكم، بينما «تتعلم» جماعة أوسع كثيرا أن تتبع

التعليمات بدقة، وهذا التدرج فى القوى العاملة المستقبلية يتحقق من ناحية يجعل كميات مختلفة وأنواع مختلفة من التعليم المدرسى متاحة لاطفال مختلفين. وهكذا فان النظام المدرسى يتضمن بناءاً طبقياً رأسماليا. ومع أن مبدأ التوافق لا يعنينا مباشرة، فانه له بعداً عالمياً: فحيث ينتج عن التقسيم العالمى للعمالة بناء طبقى تسيطر عليه فى القمة ادارة أجنبية وهيئة ادارة فنية اجنبية، (كثيرا ما تكون فى نيويورك أو طوكيو) فمن الممكن أن نتوقع تخلفا فى الطلب على العمالة بين خريجى الكليات الوطنية.

ان مصلحة الرأسماليين، كما ذكرت، هى تنميط بنية التعليم المدرسى وفقا للعلاقات الاجتماعية فى الإنتاج الرأسمالى. وفى المقابل، فمن صالح الطبقة الرأسمالية أن تنظم النمو الكمى للنظام المدرسى وفقا للتوسع فى الاسلوب الرأسمالى فى الانتاج. وبسبب التركيز الايديولوجى الواسع الانتشار على التربية كطريق إلى النجاح، قد يتجاوز الطلب الشعبى على التوسع التربوى السريع، المعدل المناسب لإحتياجات التعيين بالوظائف فى الأسلوب الرأسمالى فى الانتاج. ويصدق هذا بصفة خاصة عندما يجسد عملية التراكم التكنولوجى التى توفر من العمالة إلى حد كبير. ومع ذلك، فان الضغوط من أجل التعليم الجماهيرى (الجماعى) حتى للشباب الذى يعد ليعمل فى الاسلوب التقليدى، قد يمكن مواجهتها إذا نظرنا إلى المكاسب السياسية والايديولوجية للتوسع على أنها مكاسب كبيرة أو إذا عجزت الطبقة الرأسمالية عن السيطرة على التوسع التربوى.

ومن وجهة نظر الطبقة الرأسمالية، فان المخاطر التى يتضمنها الاسراف فى التوسع هى مخاطر واضحة جلية. **أولا**.. فالتعليم للجميع قد يسهل الزيادات فى الانتاجية والتقدم التكنولوجى فى الاسلوب التقليدى للانتاج، وهو تطور سيعترض عليه الرأسماليون فى سبيل المحافظة على وجود احتياطى جاهز من العمالة الرخيصة. **وثانيا**.. فان التكاليف المالية للتوسع الزائد عن الحد فى التعليم تمثل عبئا ضريبيا على الرأسماليين، وتحويلا للموارد المالية للدولة عن

المشروعات والاعانات التى قد تكون أكثر فائدة للارباح. **وثالثا**.. فاذا تلقى التعداد السكانى الكامل لمرحلة سنية معينة مستوى عال إلى حد ما من التعليم، فيمكن أن يتوقع الجميع التوظيف فى الاسلوب الرأسمالى. وستكون نتيجة ذلك الهجرة المدنية والبطالة المدنية الضخمة (الجماهيرية) مما يثير غضب الامال المحبطة من جانب غير الناجحين.

فبينما ترحب الطبقة الرأسمالية بآية ضغوط ناتجة عن ذلك مما يسبب خفض الاجور، فان هناك وسائل أقل خطورة وتكلفة للاحتفاظ بجيش إحتياطى. وعلى أية حال، فان إمكانية أن يسهل التعليم الشامل تنمية الوعى المشترك بين المزارعين والعمال بالاجر، فانه قد يكون من شأنها أن تفعل أكثر من تعويض أية مزايا إقتصادية قصيرة الاجل. وهكذا، فبالاضافة إلى اعداد بعض الشباب للعمل بأجر، فإن النظام المدرسى إذا أريد له أن يسهم فى عملية النمو الرأسمالى يجب أيضا أن يعمل كحارس بوابة. إن إستخدام المؤهلات المدرسية لمتطلبات وظيفية يخدم هذا الهدف جيداً، فهذه المؤهلات توفر وسيلة موضوعية للمحافظة على عدد معين من الناس خارج العمل، حتى عندما يكون التعليم المشار اليه بهذا الشكل ليس له علاقة كبيرة بالوظائف موضع البحث.

٤- التحالفات الطبقية والثنائية التربوية:

إن إعادة تكوين النظام الرأسمالى على المدى الطويل ستكون فى جانب استخدام السياسية التربوية، وسياسة التعيين بالوظائف للحد من العمل بالاجر المحتمل وجودهم. ومن التكاليف الضرورية لهذه الاستراتيجية عند الرأسماليين وجود ربح كبير (علاوة) على الاجر للعمال فى النظام الرأسمالى للانتاج، على الدخول فى الاسلوب التقليدى. وهذا الربح (العلاوة) على الاجر يعطى لطبقة العمال الصغيرة أساسا ليكونوا ملتزمين بالنظام الرأسمالى، وتفصل بينهم بالتعليم والوعى وأيضاً بالمزايا المادية وبين أولئك الذى يعملون فى الاسلوب

التقليدى. كما أن العمال بالاجر أملا منهم فى الحد من المنافسة على الوظائف، فلن يكون لهم إهتمام كبير ومباشر بالتوسع فى التعليم المدرسى ليصل إلى غيرهم وإلى غير أطفالهم.

كما أن الملاك والصفوات التقليدية ليس لها مصلحة اقتصادية كبيرة فى التوسع فى التعليم. فالاصل الاساسى عندهم هو الأرض، وهى غالبا ما تزرع على مستوى يقارب حد الكفاف. وبسبب التطور التكنولوجى المحدود والعلاقات الاجتماعية القائمة على الاسرة أو الجماعة، فان الانتاج التقليدى لا يتطلب من عماله أن يتلقوا نوعا من التدريب والتنشئة كالذى يجرى عادة فى المدارس. وفى الواقع فان المدرسة كثيرا ما تكون وسيلة يهرب بها الاطفال من الاقتصاد التقليدى. ولما كانت المحافظة على الاقتصاد التقليدى ذات أهمية كبيرى لدى الصفوة التقليدية وطبقة الملاك، فانهم يميلون إلى معارضة التوسع فى التعليم.

ومما يعزز معارضة طبقة الملاك والصفوات التقليدية للتعليم الجماهيرى اهتماماتهم السياسية، فبينما يتطلب المركز السياسى للصفوات التقليدية المحافظة على القيم التقليدية وتأييد المؤسسات الدينية فى أغلب الأحوال، فان الحياة الرأسمالية الاقتصادية تميل إلى اضعاف الكثير من هذه القيم والمؤسسات وتحديدها. وفعلا فان الدعم (التأييد) الرأسمالى للتوسع فى التعليم الابتدائى فى البلاد الرأسمالية المتقدمة كان – تاريخيا – يرجع، فى جزء منه على الاقل، إلى الكفاءة المنشودة لتطوير عادة إحترام الدولة الليبرالية والاشكال الاخرى من السلطات البيروقراطية الحديثة التى يمكن أن تحل محل الدين وطاعة الحكام التقليديين. وفى منتصف القرن التاسع عشر كتب ماركس: «... لقد تصارع الوعى التقليدى والوعى الحديث عند المزارعين الفرنسيين من أجل السيطرة. وأخذت هذه العملية شكل الصراع الذى لا يتوقف بين أساتذة المدرسة والكهنة».

وعندما يشترك الرأسماليون والعمال فى الاهتمام بدعم التعليم بين العمال بالاجر، فان هاتين الجماعتين تشتركان مع طبقة الملاك والصفوات التقليدية فى الاعتراض على التعليم الشامل (للجميع). وهذه المصالح المشتركة تهيئ أساسا للتحالف بين الرأسماليين والملاك والعمال فى محاولة للحد من إنتشار التعليم الجماهيرى. (وعلى العكس من ذلك، ففى المراكز الرأسمالية أجبر شبح ندرة العمال العناصر المتسلطة فى الطبقة الرأسمالية على دعم وتأييد التوسع فى التعليم الجماهيرى). وكانت طبقة الملاك والصفوات التقليدية تميل إلى أن تكون منعزلة فى معارضتها للتعليم المدرسى الشامل الذى اضطرد وتقدم بخطى حثيثة فى معظم أوروبا وأمريكا الشمالية فى أواخر القرن التاسع عشر، وأوائل القرن العشرين. وهكذا فان طبيعة عملية التراكم فى المحيط الرأسمالى المعاصر، والتشكل الناتج عن ذلك للتحالفات الطبقية من المحتمل ان ينتج عنها نمط من التوسع التعليمى يختلف تماما عن تجربة المركز الرأسمالى.

ومع ذلك فان هناك ضغوطا شعبية من العمال والمزارعين الفقراء، وايضا هناك إعتبارات أيديولوجية قد تتطلب التوسع فى شكل من اشكال التعليم المدرسى، على الاقل ليشمل كل الاطفال، ونتيجة هذه الضغوط المتقابلة غالبا ما تكون نظاما تعليميا ثنائيا: **تعليم موجز ومن الدرجة الثانية للكثيرين، وتعليم عال (مكلف) نسبيا لعدد يكفى لدعم الانتاجية ومنع الندرة الكبيرة فى العمال فى الاسلوب الرأسمالى.** أما التعليم (غير الرسمى) الذى شاع فى العصر الحديث بين وكالات المعونة الدولية، فانه يوفر إمكانية المزيد من تنظيم البناء التعليمى الثنائى بمساعدة التدريب اليدوى العملى للكثيرين وتعليم تقليدى يتم فى فصول المدرسة للقلة. ولا تنقصنا الادلة على وجود البناء التعليمى الثنائى. فالاختلافات فى الانفاق بين المدارس الريفية والحضرية، أو بين المدارس الابتدائية والثانوية أو الجامعات تدل على ذلك: فالمدارس المدنية بعد الابتدائية تتلقى نصيبا من

ميزانية التعليم يزيد كثيرا على نصيبها من اجمالى المقيدين. وهذا ما يدل عليه أيضا التحليل الاقتصادى التقليدى، حيث يثبت أن البلاد الرأسمالية الفقيرة تثقل استثمارتها بمرور الوقت فى التعليم المدرسى الابتدائى بالنسبة إلى الاشكال الأخرى من التعليم المدرسى.

خاتمة: حدود السياسة التربوية:

قلت أن النظام المدرسى يلعب دوراً جوهرياً فى النمو الرأسمالى: (أ) بتنظيم تدفق العمالة بين الاسلوبين الرأسمالى والتقليدى للانتاج. (ب) وبزيادة الانتاجية فى الأسلوب الرأسمالى. (جـ) منع قيام طبقة عاملة قوية وواعية لدورها التاريخى. (د) تقويض دعائم الهيمنة الايديولوجية والسياسية للصفوات التقليدية. وحيث تمثل الدولة – كما يحدث فى معظم الدول الفقيرة – مصالح الطبقة الرأسمالية فى المقام الأول، فان هذه الاهداف – وليس الالتزام بالمساواة أو الوصول إلى الحد الأقصى لمعدل النمو للانتاج على كل رأس – هى التى تسيطر على السياسة التعليمية. وهكذا فان نمو المساواة والنمو الاقتصادى اللذين يؤيدان التعليم يواجهان حدودهما فى حتميات اعادة تكوين بناء الطبقة، ومنطق عملية التراكيب، والسيطرة الرأسمالية للدولة. والعقبة الأولى للعوائد الاقتصادية الوفيرة والتى تشترك فيها أعداد كبيرة، هى توزيع السلطة وليس توزيع رأس المال البشرى.

وكجزء من الحركة السياسية الشعبية لتحدى البناء الطبقى والتطور غير المتساوى للتشكيل الاجتماعى الرأسمالى، يمكن إستخدام البرامج التعليمية لدعم المساواة الاجتماعية، أو للاسهام فى عملية تنمية أكثر ترشيداً ويتبادر إلى الذهن فى هذا المقام سياسة التدريب على محو الأمية التى قال بها «باولوفريرى» فى شمال شرق البرازيل، وحركة التصحيح التى قادها ماوتسى تونغ فى ١٩٤٢–١٩٤٤ . ولكن مناقشة تلك الوظائف المحتملة للتعليم، فى غيبة التمرد على النظام الرأسمالى، سيكون أسوأ من مجرد التأمل الخامل. وان

ذلك أشبه باعطاء وعد كاذب، أو مسكن عقائدى (أيديولوجى) يسعى إلى كسب الوقت للرأسمالية بالتطلع إلى التحسن، حيث لا يمكن تأمين الا القدر القليل من ذلك التحسن، وبالتعمية على الجذور الرأسمالية لعدم المساواة واللاعقلانية الاقتصادية.



الفصل السابع

من ضرورات تطوير التعليم

- من ضرورات تطوير التعليم
- التعليم مشروع قومى كيف؟ وفى عالم متغير؟
- الدور الغائب للمعلم المصرى
- السياسة التعليمية بين التطوير والتجريب
- الدروس الخصوصية: ظاهرة مجتمعية أم ظاهرة تعليمية؟!
- المؤسسة التعليمية والتطرف
- التعليم والديمقراطية : علاقة غائبة
- لماذا تفشل الاصلاحات التربوية فى المجتمعات الرأسمالية



١ من ضرورات تطوير التعليم *

إن المشروع الذى تقدم به الصديق العزيز الاستاذ رأفت سيف عضو مجلس الشعب عن حزب التجمع بضرورة عودة السنة السادسة إلى مرحلة التعليم الابتدائى، يعد عملاً وطنياً بالدرجة الأولى طال انتظارنا له سنوات طويلة ... حيث كثر الجدل والنقاش حول تلك السنة السليبة عن عمر تعليم أطفالنا. فمنذ أن صدر القانون رقم ٢٣٣ لعام ١٩٨٨ بتخفيض سنوات التعليم الابتدائى إلى خمس سنوات بدلاً من ست سنوات، والجدل والنقاش العلمى والتربوى والسياسى لم يهدأ، إلى أن أنتهت اللجان المتخصصة بالمجالس القومية، وكذلك مجلس الشورى، والمؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى، والمؤتمر القومى لتطوير التعليم الاعدادى وأخيراً المؤتمر القومى لاعداد المعلم وتدريبه ورعايته، كل ذلك الى جانب العديد من الدراسات والابحاث والآراء لأهل الاختصاص والمشتغلين بالعلم التربوى، بأهميه وضرورة عودة السنة السادسة إلى مرحلة التعليم الابتدائى وإطاله أمد التعليم الالزامى، والامر الآن متوقف على المشروع المقدم من وزارة التعليم الى مجلس الوزراء تمهيداً إلى تقديمه إلى مجلس الشعب. ولعل التساؤلات التى تطرح نفسها بالحاح شديد، لماذا هذا التباطؤ والتراجع عن أمر يعد ضرورة تربوية وسياسية واجتماعية فى تطوير سياستنا التعليمية، حتى تستطيع أن تدخل القرن القادم.

لماذا السنة السادسة :

إننا نعيش عصر إنفجار المعرفه، وثورة المعلومات، والموجه الثالثة، ونعيش أيضا عصر تم فيه تسريع للزمن بشكل غير مسبوق، وتتقدم فيه الانجازات العلمية كل ساعة، ولم يعد العقل البشرى صانع كل تلك الانجازات قادر بمفردة على متابعتها وملاحقتها، ولعل ذلك يستلزم بداهه توسيع رقعه التعليم، وإطاله أود التعليم الاساسى أو الالزامى، وذلك لكى يتسنى لنا توفير

* نشر فى جريدة «الاهالى» فى ١٩٩٧/٨/١٣.

التعليم، وإطاله أود التعليم الاساسى أو الالزامى، وذلك لكى يتسنى لنا توفير القدر المناسب من تلك المعارف والعلوم المتناميه لأطفالنـــا فى فـــئة العمر ٦ – ١٢ سنه، حيث تعد تلك المرحلة التعليمية من سلم التعليم، مرحلة تعليم الزامى وإجبارى، تهدف ضمن ما تهدف إلى تكوين السمات العامة والحاكمة للشخصية المصرية والوطنية، وتوفير الحد الأدنى من المواطنه، وذلك دعما للعدل الاجتماعى وتأسيس ثقافة قومية عريضه مشتركة لإرساء مزيد من التماسك الاجتماعى والتواصل الثقافى لأبناء الامه. فالمبررات التربوية والثقافية والاجتماعية والسياسية تستلزم منا العمل على إطالة فترة التعليم الاساسى بدلا من إنقاصه، لأن زيادة عدد سنوات التمدرس تساعد على زيادة الانتاجية وزيادة الدخل الفردى وتحسين الاداء للافراد، والعالم شرقة وغربه يعمل بكل طاقته على إطاله سنوات التعليم الاساسى.

وعلى الرغم من كل ذلك صدر القانون رقم ٢٣٣ لعام ١٩٨٨ والخاص بتخفيض سنوات التعليم الابتدائى الى خمس سنوات بدلا من ست سنوات. **وطالعتنا جريدة الاهرام فى ١٩٨٩/١/٢٢ بتصريح لوزير التعليم حينذاك الدكتور أحمد فتحى سرور أمام مجلس الشعب قال فيه : أن خفض السلم التعليمى بالحلقة الابتدائية جاء لتحقيق صالح الاغلبية، وتحقيقا لمبدأ ديمقراطية التعليم، ولن يمس هذا الخفض جوهر العملية التعليمية ولا مضمون التعليم، وانما يسهم فى التغلب على أزمه المبانى القائمة، ويحد من الكثافات العالية بالفصول ويقضى على تعدد الفترات، ويتيح الفرصه لتطبيق نظام اليوم الكامل لتحسين الخدمة التعليمية».**

والامر اللافت للنظر أن ديمقراطية التعليم تستلزم توسيع المشاركة وتوسيع رقعة التعليم بتعميمه وإطاله فترة الالزام، وتستلزم ايضا ديمقراطيه الادارة والمعرفه المقدمه للطلاب. لذلك لا نفهم كيف يعد إنقاص عام دراسى من مرحلة التعليم الاساسى من ديمقراطية التعليم؟! إن تلك الحجة لا تستند إلى

أى تأييد علمى أو تربوى أو سياسى، لقد كانت الازمة واضحة أمام الجميع وهى نقص الابنية التعليمية وقله موارد التعليم، ولكن محاوله تزييف وعينا وتقديم الحقائق مغلوطه والتعمية عن جوهر المشكلة الرئيسية، وهى أن ما يخصص للتعليم ولتكوين أبناء هذه الامه ثقافيا واجتماعيا وتربويا، كان لا يفى بالاحتياجات الضرورية لاقامة نظام تعليمى فعال.

لقد كان الضغط الاقتصادى من قبل صندوق النقد والبنك الدوليين أقوى من كل الزخم الاعلامى، وقوى الرأى العام التى رفضت تلك الكارثة وضاعت أصواتها أدراج الرياح، ولم تستطع أن تؤثر فى قرار القيادة السياسية بالانصياغ لروشته الصندوق والبنك الدوليين، والتى تبلورت فى مقوله مؤداها : تسعير الخدمة التعليمية وطرحها فى السوق لقانون العرض والطلب. مما دفع المرحوم الاستاذ أحمد بهاء الدين أن يفتح باب يومياته لعشرات المقالات الرافضة، وكتب فى يومياته فى ١٩٨٩/١/١٩ : **«هذا هو اللامعقول حقا، تعليم «سلق بيض» إلى أقصى الحدود، تعديلات هدفها سرعة التخلص من التلاميذ بأى طريقة، الأمر الذى ليس له أى تفسير تربوى أو تعليمى، واذا كانت اقتصادية – إختصار تكاليف سنة دراسية على الدولة – فلم أكن أدرى إننا وصلنا الى هذه الدرجة من الضائقه المالية والافلاس، وما أظن أن طريق المعالجة الاقتصادية يختار هذا الموقع – التعليم – للتوفير والتقشف.**

تعليم الفقراء :

يعد التعليم الابتدائى والاساسى، تعليم المواطنه، وهو التعليم الذى يستهدف الغالبية من فقراء هذا الوطن، من هنا فإن الحكومات والدول فى الغرب والشرق توليه الاهمية الكبرى بوصفة مكون ثقافى وقومى يشكل فى النهاية الاسس العامة للمواطنه، ويكسب الطلاب المهارات الاساسية للقراءة والكتابة والحساب، وهو الباب الحقيقى لخلق المجتمع المتعلم والمتساوى فى

قدر من المعارف والعلوم لجميع أبناء الامه دون تفرقه طبقية أو جنسيه. كما أن هذا التعليم يؤهل خريجيه لمواصله التعليم فى المراحل التالية، ويستقبل سنويا اكثر من مليون طفل مصرى، يعدوا عماد الامه للمستقبل. وعلى الرغم من الجهود التى تشهدها السياسة التعليمية، إلا أنها لم تستطع أن تحقق الاستيعاب الكامل للاطفال فى ســـن ٦ – ٧ سنوات، حيث تتراوح النسبة ما بين ٧٥، ٨٥٪ كمتوسطات، وما زال الأمل يحدونا فى زيادة مخصصات تمويل التعليم لتوفير الابنيه التعليمية اللازمة لتحقيق نسبة الاستيعاب الكامل، فالاحصاءات والبيانات المتوفرة لاعوام ٨٢ / ١٩٨٦ تؤكد على :

١- لقد بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى لعام ١٩٨٢ حوالى ٥,١٨١,٦١١، فى حين ان عدد الافراد فى الفئة العمرية حوالى ٧ مليـون، أى أن هناك حـوالى ٢ مليـون طفل خـارج جـدران المدارس الابتدائية، وفى عام ١٩٨٦ بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى حوالى ٦,٣٥٩,٩٤٢، فى حين بلغ عدد الافراد فى الفئة العمرية حوال ٨ مليون، أى أن النسبة ما زالت تدور حول رقم ٢ مليون طفل فى سن الالزام لا يجدون مقعد واحد للدراسة، ولا شك أن الغالبية العظمى من كل هؤلاء الطلاب من الفئات الاجتماعية الدنيا. واذا اضفنا إلى كل ذلك نسبة التسرب فى تلك المرحلة والتى تبلغ حوالى ٢٠٪ والرسوب حوالى ١٥٪، نجد أن هناك ملايين الاطفال لا يستطيع نظام التعليم استيعابهم أو يتسربون منه لاسباب اقتصادية واجتماعية أو يرسبون لاسباب تتعلق بالمناخ المدرسى، وطبيعة الدراسة، ولا شك ان كل تلك النسب تقع فى الريف وفى الاحياء الفقيرة والشعبية، أى أن الفقراء وحدهم هم الذين لا يلقون الرعاية والاهتمام، وبعد كل ذلك يأتى الينا من يروج وما زال يروج لخفض السلم التعليمى بدلا من زيادة عدد سنوات التمدرس والتعليم لتعويض أبناء الفقراء عن حرمانهم من حقهم الطبيعى.

٢- وفى دراسة لليونسكو عام ١٩٩٤ توصلت إلى جمله من النتائج أبرزها :

* أن هناك تدهور فى اكتساب المهارات الاساسية فى مرحلة التعليم الابتدائى، وبلغت نسبة التسرب حوالى ٢٥٪، وأن ٦٠٪ من التلاميذ يحصلون على تدريس إضافى اثناء المرحلة الابتدائية فى صورة دروس خصوصية ومجموعات تقوية حوالى ٢٠٪. وبلغت نسبة التسرب بين الذكور ٣٦٪ بسبب ضعف التحصيل الدراسى و ٢٢٪ بسبب كراهيه المدرسة، و ٧٪ بسبب سوء معاملة المدرسين و ١٥٪ بسبب المعوقات الاقتصادية.

* وارجعت الدراسة تدنى أحوال المدرسة الابتدائية الى تخفيض عدد سنوات الدراسة بالمرحلة مما أدى إلى تخفيض الكفاءة الداخلية للتعليم والمدرسة. ففى الوقت الذى يحصل الفرد فى مصر فى المتوسط على ٣ سنوات تعليم وينفق عليه ١١٧ دولار، نجد أن الفرد فى اسرائيل ١٠ سنوات تعليم وينفق عليه ٢٤٧١ دولار، أما فى سويسرا، فمتوسط سنوات التعليم ١١,٦ سنة وينفق عليه ١٠٨٣٧ دولار، **من هنا يجب النظر للتعليم فعلا على أنه قضية أمن قومي، ثم إنه يعد المصدر الاساسى للتنمية، فكلما حصل الفرد على نسبة من التعليم المناسب أرتفع دخله وانتاجيته.**

من كل ما سبق يتضح لنا مدى أهمية المرحلة الابتدائية، ومدى ضرورة زيادة عدد سنوات التمدرس فيها إلى تسع أو عشر سنوات، حتى نستطيع أن نعطى القدر المناسب من المعارف والعلوم التى تساعد فى بناء الشخصية الوطنية المؤهله للتعامل مع معطيات القرن القادم وفهم المتغيرات فى المستقبل. ولا شك أن الظروف الاقتصادية التى دفعت الى اجتثاث وسلب تلك السنة من تعليم الفقراء قد زالت وأنتهت، حيث بلغت مخصصات التعليم حوالى ١٥

مليار جنيه لهذا العام بعد أن كانت ١٣ مليار فى العام الماضى. والقضية الان مطروحه أمام مجلس الوزراء وأمام البرلمان، وكلنا ثقة ان يتم تغليب العنصر الوطنى والقومى على مصالحنا الشخصية وقرراتنا الخاطئة والتى سبق ان اصدرناها. لابد لنا من قدر من شجاعه فرسان العصور الوسطى لنصوب تلك الاخطاء، كى نستطيع فعلا على الدخول فى القرن القادم.

٢ التعليم مشـروع قـومـى كيف؟
وفى عالـم متغيـر ؟!

تشهد اللحظات الاخيره للقرن العشرين العديد من التغيرات المتلاحقه والمفاجئه والتى تجعلنا بايقاعنا البطئ غير قادرين على إعمال العقل بشكل كامل لفهمها ووضع تصور لمجتمعنا ولهمومنا فى القرن الحادى والعشرين. فعلى الصعيد السياسى ومع أفول نجم الاتحاد السوفيتى - سابقاً - تتصدر الولايات المتحده العمل السياسى الدولى وتزداد هيمنتها وقوتها فى توجيه حركة الاحداث مدعمه بذلك مقولات عديدة حول الهيمنه الامريكية للخطاب السياسى الدولى فى جميع المحافل والمنابر. وعلى الصعيد الاقتصادى تزداد هيمنه وسيطره رأس المال ومحاولات الرأسمالية العالمية أن تجعل بلدان الجنوب عباره عن «معدة» كبيرة دورها ينحصر فقط فى الاستهلاك. وعلى الصعيد الاجتماعى يزداد الفقر وتنخفض الدخول الفردية وتدنى الاوضاع المعيشية فى بلدان الجنوب. وكل ذلك يتم لصالح بلدان الشمال المتقدمه صناعيا وتكنولوجيا.

كما إننا نشهد فى وداعنا للقرن العشرين تطورات علمية وتكنولوجية مذهله ومتلاحقه، تجعلنا نعيش فعلا فى عصر الموجه الثالثة، والتى تقوم بتسريع الزمن وتجاوز المسافات والحدود بصوره غير مسبوقه، وسوف يؤدى ذلك إلى تهميش والغاء العديد من المهن والوظائف وتحل محلها مهن ووظائف القرن الحادى والعشرين. وفى ضوء هذه التغيرات المتلاحقه، فإن السؤال الذى يطرح نفسه، **كيف سنربى الجيل الذى سيعيش فى القرن القادم ويتفاعل معه. لاشك أن نظام التعليم فى مجتمعنا منوط به بالدرجة الأولى تكوين الافراد القادرين على التعامل والتفاعل مع هذا التغير السريع والمتلاحق.**

---

* نشر هذا المقال فى جريدة الأهرام فى ١٩٩٧/٤/٤.

من هنا فإن التعليم أصبح خلال العقود الثلاثة الماضية يتصدر الخطاب السياسى ويحتل مكان الصداره فى مفرداته. فالولايات المتحدة بدء من تقرير «أمه فى خطر» إلى «أمريكا ٢٠٠٠»، إلى «البيان الاخير» للرئيس بل كلينتون كل ذلك يدعم أن التعليم أصبح مفتاح التقدم وأصبح أيضا المدخل الحقيقى لأى تطوير ولأى استراتيجية للتغيير فى المجتمع، فلا يمكن أن يتم وضع استراتيجية لتطوير المجتمع دون إعتبار التعليم أحد أهم آلياتها الاساسية، حيث يقع العبء الاكبر على التعليم فى اكساب الافراد القدرات والمعارف والعلوم التى ستساعدهم على التعامل مع مستجدات القرن القادم.

واذا كان العالم شرقة وغربه وشماله وجنوبه قد أولى التعليم اهتمامه وأفرد له من الميزانيه العامه ما يساعده على تحقيق الامال والاهداف الملقاه على عاتقه، فإن نظامنا التعليمى ومنذ التسعينات يشهد حركة تطوير وتحديث غير مسبوقه، سواء بمحاولات ادخال التكنولوجيا الحديثة فى مناهجه وعلومه، كما يشهد حركة تغيير لبعض الثوابت القديمة فى العملية التعليمية من الانتقال من التعليم الى التعلم الذاتى والتعليم مدى الحياه وذلك باستخدام أحدث منجزات العصر التكنولوجية «شبكات الانترنت» والتى سوف تغير العديد من المفاهيم البالية، ولقد تجاوزت ميزانيه التعليم ١٢ مليار جنيه بعد أن كانت ٢ مليار جنيه فى مطلع التسعينات ولكن على الرغم من كل تلك الجهود البناءه فأننا لا يمكننا الحديث عن أن تعليمنا قادر على الدخول فى القرن القادم بكل تداعياته ومنجزاته، ما لم نستطع أن نتجاوز بأفق أوسع وارحب المشكلات والقضايا التالية :

١ - زيادة عدد سنوات «التمدرس» من ثمانى سنوات الى تسع أو عشر سنوات، أى أن تصبح مدة التعليم الاساسى عشر سنوات بدلا من ثمانية، وذلك حتى نستطيع أن نكسب أطفالنا المعارف والعلوم الحديثة ومستجدات العصر، لاننا لا يمكن أن نتحدث عن دخولنا للقرن القادم بتعليم الزامى وأساسى مدته ثمانى سنوات، والعالم من حولنا وصل إلى

مرحلة الالزام حتى نهاية المرحلة الثانوية. ففى الوقت الذى يحصل الفرد فى مصر فى المتوسط على ٣ سنوات تعليم وينفق عليه ١١٧ دولار، نجد أن الفرد فى اسرائيل يحصل على ١٠ سنوات تعليم وينفق عليه ٢٤٧١ دولار، أما فى سويسرا فمتوسط سنوات التعليم ١١,٦ سنة وينفق عليه ١٠٨٣٧ ودلار.

٢- أهميه الوصول بنسب الاستيعاب فى مرحلة التعليم الاساسى إلى ١٠٠ ٪، لأنه لا يتصور أن نتحدث عن نظام تعليمى كفء فى عالم متغير وهناك حوالى ٣ مليون طفل خارج جدران المدرسة، وذلك يستلزم زيادة مخصصات التعليم المالية وجعله على أولويات العمل الوطنى فعلا. وكذلك الاهتمام بتعليم الفقراء والمناطق الشعبية، حيث تبلغ نسب التسرب حوالى ٢٥ ٪ فى مرحلة التعليم الاساسى، وذلك يضاعف من عدد الاطفال خارج جدران المدارس. ونعتقد أن القرن القادم لن يكون فيه مكان لأمى أو جاهل أو غير قادر على التعامل مع الكمبيوتر أو التفاعل مع مستجدات العصر، أن مفهوم الاميه لن يكون القراءة والكتابة، ولكن سوف يتحول إلى التعامل واستخدام أجهزة الكمبيوتر ومستجدات العصر.

٣- ضرورة تغيير مفاهيم التعليم، فلقد سادت لحقب طويله مفاهيم التعليم من خلال التلقين، وكان دور المعلم هو ناقل وحامل المعرفة، وكل مهمته تلقين طلابه تلك المعارف والعلوم من خلال الحفظ والاسترجاع، الآن وبعد ثورة المعلومات وشبكات الانترنت تغير مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم، وأصبح التعليم يمكن حدوثه بدون وجود معلم فى قاعات الدرس بشكل مباشر. فالنظرة التقليدية كانت تستلزم وجود معلم ومتعلم ومكان للتعلم، لكى يتم التعليم، الآن أصبح التعليم يتم عبر شبكات الانترنت، حيث يقوم المعلم بدور الموجه أو المرشد للمتعلم فى اماكن تواجده، فيمكن أن يتم التعلم عبر شبكات

الانترنت، وبذلك علينا تدعيم مفاهيم التعلم الذاتى والمستمر والتعليم مدى الحياه، وذلك عبر سبل وآليات العصر، بعيداً عن الشكل التقليدى السائد، وأصبح جهد التكنولوجيا قادر على توصيل التعليم والمعرفه إلى المناطق النائية والبعيده عن العمران، من هنا يستطيع التعليم أن يصل حقا الى هؤلاء الذين حرموا منه أصلا لاسباب اجتماعية واقتصادية وجغرافية.

٤- فى ظل ثورة المعلومات وتحديات القرن القادم، وفى ظل انفجار المعرفة وانفجار السكان علينا الاجابة بحسم عن سؤال **ماذا نعلم فى ظل إنفجار المعرفة، وكيف نعلم فى ظل إنفجار السكان؟ أن** ذلك الامر يستلزم منا جهوداً وابداعا جديدا وخيالا يتلاءم مع العصر الجديد، لم تعد الادوات والآليات القديمه تساعدنا على الوفاء بالادوار الطبيعية المناط بالتعليم القيام بها. أسئلة كثيرة فى حاجة إلى أجابات متعدده ومتنوعه تنم عن إبداع وخلق صيغ وأشكال جديده تتواكب مع القرن القادم.

٥- إن محتوى المعارف والعلوم التى نقدمها لطلابنا فى حاجة إلى مراجعه شاملة وتغييرات جذرية تتطلب منا تقديم معارف وعلوم جديدة تتعامل مع الحقيقة بوصفها نسبية وليست مطلقة، لابد من ضرورة تكريس نسبيه المعرفه وحق الاختلاف مع الاخر وعدم نفيه أو إهدار دمه. إننا فى حاجة إلى معارف وعلوم جديده تساعدنا على خلق عقليات مستنيره ومبدعه، قادرة على التعامل والتعايش مع العالم المتغير. إن بقاء معارفنا وعلومنا على ما هى عليه سوف يؤدى بنا إلى مزيد من التخلف والجمود الفكرى.

٦- يترتب على كل ذلك ضرورة تغيير مفاهيم تكوين المعلم، فالمعلم فى القرن القادم ليس هو معلم السبورة والطباشير، أنه معلم قادر على الوعى بضرورات الثورة العلمية والتكنولوجية، معلم متفهم لحقائق العصر

الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، معلم ليس بناقل للمعرفة. ولكنه موجه ومرشد ومراقب للعملية التعليمية التى تتم تحت اشرافه، وتستلزم وجود دور جديد للمتعلم غير الدور السلبى الذى عاش عليه سنوات طويله، لابد من تعديل فى المفاهيم وتغيير دور المتعلم من السلبية الى الايجابية، حيث يمتلك مناهج البحث عن المعرفة ويسعى اليها ويحصلها وينتفع بها.

٧- ويتوقف كل ما سبق على أهمية التوسع فى التعليم بكل أنواعه ومراحله، وإقرار مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والسعى نحو تعويض المحرومين من التعليم حتى يتحقق لنا خلق المجتمع المتعلم، فالعالم المتغير والقرن القادم، هو عالم للمتعلمين والقادرين على إنتاج العلوم والمعارف وليس إستهلاكها فقط. من هنا يصبح التعليم فعلا قضية أمن قومى، وقضية وطنية بالدرجة الأولى وأحد محاور أى مشروع للنهضة بهذه الامه. كما يصبح فى ذات الوقت مجالا للصراع الاجتماعى والسياسى الذى يستهدف فى التحليل الاخير إلى تكوين أمه متعلمه قادرة على التعامل مع معطيات القرن القادم، قرن التغير والتحولات السريعه التى تستلزم عقليه مستنيرة قادرة على الوعى والمشاركة فى ايجاد مكان لنا تحت الشمس.

٣ الدور الغائب للمعلم المصرى

إن محاولات إصلاح التعليم المصري الجارية الآن علي الساحة التربوية. لا يمكن لها الاستمرار والنجاح، الإ بتضافر جهود العديد من المؤسسات المجتمعية والتربوية التي تتشابك مصالحها الجوهرية مع محاولات إصلاح التعليم، وذلك إنطلاقا من المبدأ القائل، ان نظام التعليم في أي مجتمع، هو نظام فرعي، لنظام اشمل، هو النظام الاقتصادي والاجتماعي السائد، من هنا يأتي ايماننا بأن محاولات اصلاح التعليم لابد أن ترتبط بمحاولات إصلاح البنية المجتمعية برمتها، هذا إن اردنا لتلك الجهود التي تبذل أن تكلل بالنجاح.

وتشهد المرحلة الآنية – التسعينات – محاولات جادة لاصلاح التعليم الابتدائي، وذلك تم من خلال مؤتمر «تطوير التعليم الابتدائي» والذي توصل إلي العديد من القضايا والتوصيات ذات الصلة الوثيقة بعملية تطوير مرحلة التعليم الابتدائي، ثم تلا ذلك في العام الماضي مؤتمر «تطوير التعليم الاعداي» والذي أسفرت جهوده عن عودة السنة السادسة إلي مرحلة التعليم الابتدائي. وهذا الانجاز الوطني والتربوي كفيل بحد ذاته بالثناء علي جهود ذلك المؤتمر والقائمين عليه.

كما تشهد المرحلة الآنية – التسعينات – العمل الدؤب والجاد للسياسة التعليمية. والتي تسعي حثيثا إلي عقد مؤتمر قومي يناقش قضايا اعداد المعلم، ولا شك ان المعلم واعداده لابد ان نوليه رعايتنا العلمية والتربوية والسياسية، ان اردنا النجاح لأي سياسة تعليمية تحقق أهدافها وغايتها. لان المعلم كما يقول التربويين يعد حجر الزاوية في اصلاح أي سياسة تعليمية، من هنا فأننا نطرح بعض القضايا والمحاور ذات الصلة بهذا الموضوع التربوي الهام والذي نأمل أن

---

*نشر هذا المقال بجريدة «الاهالي» في ١٩٩٥/١٢/٢٠ ومجلة التربية المعاصرة «العدد ٣٨ سبتمبر ١٩٩٥.

تكون بداية لفتح حوار وطني وتربوي حول تلك القضية المحورية «اعداد المعلم».

١- أن عملية تطوير اعداد المعلم في المراحل الدراسية المختلفة، لا يمكن أن تتم في غياب عن تطوير المناهج والمقررات الدراسية. لان المعلم هو المناط به نقل المعارف والعلوم والقيم المتضمنه في المناهج والمقرات الدراسية إلي الطلاب، من هنا فإن التطوير لازم وضروري لكلا المحورين، المعلم والمعرفة المقدمة للطلاب بل ان مشاركة المعلم بنفسه في عملية تطوير المناهج والمقررات أمر لازم لتحقيق الفاعلية من عملية التطوير نفسها.

٢- إن المناهج والمقرات الدراسية السائدة الآن، في حاجة ماسة إلي مراجعة نقدية وشاملة، ليس في عملية الحشو والتكرار والاطالة، ولكن في مضمون المعارف والمعلومات المقدمة للطلاب، فهي معارف إما أن تكون قديمة وليست مواكبة للتغيرات الحادثة علي الساحة الدولية، أو معارف ومعلومات تستند في جوهرها علي عملية التلقين، والتفكير الغيبي، البعيد عن العلم وروح التفكير العلمي والنقدي. فغالبية تلك المعارف ولا سيما في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية، تسيد روح الاتكالية، وتتعامل مع العلم باعتباره مناقضا مع المعتقد الديني السائد. من هنا فإن عملية التطور لا يجب ان تقتصر فقط علي الحذف والاضافة، بل يجب أن تشمل توجها نقديا وعلميا يكرس في نفوس طلابنا روح النقد والتفكير العلمي.

٣- إذا لم يشارك المعلم في عملية التطوير هذه، واستطعنا أن نقدم له مناهج ومقرات دراسية جيدة وحسب المواصفات وظل هو بعيدا عنها وغير منفعل ومهموم بها، فأننا بذلك لا نكون قد انجزنا مهمة التطوير الاساسية، أن عملية التطويرلابد أن تمس عقل وتفكير المعلم نفسه. ويكون هو صاحب رأي ومصلحة في هذه العملية برمتها لاننا ربما

نسمع ونشاهد ونعايش معلمين رافضين لعملية التطوير، ورافضين الخضوع للاجماع الوطني السائد الآن، حول أن التربية مناط بها في هذه اللحظة التاريخية مهام أساسية أولها تنوير العقول وتنوير الاذهان، وشيوع روح النقد والتفكير العلمي.

٤- إذا كانت وزارة التعليم قد نجحت في السنوات الاخيرة في توحيد مصادر اعداد المعلم بحيث أصبح الامر يقتصر علي كليات التربية وكليات التربية النوعية، فإن وضع هذه الكليات والطريقة التي تعد بها المعلم في حاجة ماسة وضرورية إلي مراجعة وبحث جديد، لاننا علينا أن نسعي إلي مصدر الداء، فلا يكفي أن نقيم الدورات التدريبية او الكلامية علي مسامع المعلمين، ونعتقد أن الامر قد حسم من خلال تلك الدورات او المناظرات الكلامية، أن الامر جد خطير وفي حاجة إلي مراجعة دور كليات التربية. وكليات التربية النوعية في اعداد المعلم والمعرفة والعلوم التي تقدم لطلابنا اليوم حتي يكونوا معلمي الغد، هل هي كافية، وقادرة علي احداث التغيير في ذهن وعقل (معلم المعلم) اليوم ومعلم الغد، أم أنها في حاجة إلي تحديث وتجديد في ضوء المتغيرات المحلية والدولية.

٥- وإذا كنا قد شاهدنا في السنوات الماضية سيادة جماعات الاسلام السياسي في كليات التربية بشكل لافت للنظر، فلأن المنظرين لتلك الجماعات يعرفون جيداً الدور الخطير الذي يقوم به المعلم في تكريس وسيادة قيم وأفكار دون غيرها، من هنا كان توجه تلك الجماعات إلي كليات التربية،ولذا فأن الدور التربوي والتنويري في تلك المرحلة والملقي علي عاتق كليات التربية يستلزم منا ضرورة الانتباه والتفكير الجدي في اصلاح المسار، والاصلاح كما نري ونعتقد ليس إصلاحا ادرايا من خلال تعليمات، بل اصلاحاً حقيقيا من خلال اعداد سليم وعلمي لهؤلاء الطلاب، الذين سوف يتقلدون وظائف التدريس مستقبلا.

من خلال ذلك فنحن نؤكد علي أهمية وضرورة الانتباه لدور كليات اعداد المعلم في اهتمامنا باعداد المعلم. أن هذا الدور لابد أن يأخذ مكانته وأهميته عند عملية التطوير.وعند النظر في سياسة اعداد المعلم. إن المؤتمر المزمع اقامته لاعداد المعلم مطالب، بان يولي تلك القضية أهمية، لكي تكون محوراً أساسياً وجوهرياً في الحوار والنقاش، أو أن يجعل لعملية مراجعة دور كليات أعداد المعلم مؤتمراً علميا قائما بذاته لكي تكون الآليات واحدة والسبل معلومة ومعرفة للجميع، ولا يكون هناك تطبيق في كليات يخالف ما يطبق في كلية أخري، هناك أهمية لتوحيد مصادر الاعداد، وتوحيد الآليات والوسائل المستخدمة في ذلك.

٦ – يأتى قبل كل ذلك وبعدة ، الوضع الاقتصادى والاجتماعى للمعلم وذلك إنطلاقا من أن كافة المشكلات التربوية – الدروس الخصوصية ، والتسرب، غياب الانتماء .... الخ – يعود الي الوضع الاقتصادي والاجتماعي للغالبية العظمي من المعلمين، من هنا فان وضع تصور عادل للاجور ونظام يكافئ العمل الجاد والملتزم بحوافز فعلية ومجدية ، كفيل بان يجعل المعلم المصري يكف عن العديد من الممارسات التي تفسد الاداء التربوي والتي ترتبط بالدرجة الاولي بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للغالبية العظمي من المعلمين. نحن نؤمن أن الغالبية العظمي من معلمي مصر تجبر بفعل الواقع الاجتماعي القاسي المعاش علي سلوك، وممارسة لاتتفق مع رسالة المعلم. من هنا إن الآوان لكي تهتم وزارة التعليم – الي جانب اهتمامها الحالي – بوضع المعلم المادي ولاشك أن تلك القضية ستكون حاسمة في العديد من التوجهات التربوية للمعلمين وللسياسة التعليمية، أن عملية التطوير لايجب ان تتجاهل السياق الاجتماعي والاقتصادي التي تتم فيه والبشر الذين سوف يقومون بهذا التطوير.

٤ السياسة التعليمية بـين التطوير والتجريب *

لقد أستقر فى الأدبيات التربوية على أن السياسة التعليمية فى أى مجتمع، وفى أى زمان، هى تعبير بشكل أو بآخر عن توجهات المجتمع، وتعبير دقيق عن بنية النظام السياسى السائد والمهيمن، والذى يوجه حركة المجتمع برمتها من خلال الآليات والأدوات التى يملكها ويسيطر عليها.

وبناء على ذلك، فإن سياسة التعليم فى مصر، وخلال العقود الثلاثة الماضية، تسير نحو تحقيق الغايات والأهداف التى يرسمها النظام السياسى ويسعى إلى تحقيقها. وربما يظهر لنا إختلاف هنا أو هناك، وهذا الإختلاف ليس فى جوهر التوجه، بقدر ما هو إختلاف فى الأساليب والأدوات المنفذة، التى ترتبط إلى حد ما بطبيعة المنفذ واللحظة التاريخية التى يتم فيها التنفيذ. وهى فى جملتها تسعى نحو تحقيق الأهداف والغايات المرسومة من قبل النظام السياسى وتوجهاته الفكرية والأيديولوجية.

ومنذ مطلع السبعينات ونحن نعيش تغيراً جذرياً وعميقاً فى توجهات النظام السياسى والإقتصادى، حيث يسعى النظام السياسى بإرادته أو بغير ذلك نحو إندماج الاقتصاد المصرى فى الاقتصاد الرأسمالى العالمى، وذلك تحقيقا لمصالح إجتماعية وطبقية معينة يعبر عنها النظام السياسى، بل هى تشكل بنيته وفحواه.

وذلك الأمر أدى على الصعيد الاقتصادى إلى محاولات تحرير الإقتصاد، وتسعير الخدمات الاجتماعية التى كانت تقوم بها الدولة، والسعى نحو اقتصاد السوق - العرض والطلب - أى تسييد الخصخصة فى مواجهة العمعمة السابقة. وعلى الصعيد السياسى برز التقارب بل التعانق بين توجهات النظام

---

* نشر هذا المقال بمجلة «التربية المعاصرة» العدد ٢٩، ديسمبر ١٩٩٣.

السياسى المحلى والنظام السياسى العالمى المعبر عن النظام الرأسمالى العالمى. بل وصل الأمر إلى حد خوض العديد من المعارك نيابة عنه أو بالاشتراك معه (حرب الخليج الثانية). والدخول فى صراعات أقليمية ودولية تخدم على مصالح النظام الرأسمالى العالمى.

وعلى الصعيد التربوى والتعليمى، شهد ميدان السياسة التعليمية صراعاً حاداً بين من ينظر إلى التعليم بوصفه حق وضرورة توفره الدولة الحديثة لأبناءها لكى تتقدم بهم ومعهم إلى الأمام، وبين من ينظر إليه بوصفه سلعة تباع فى السوق يحصل عليها القادر على دفع ثمنها، وتنوعت السلع بتنوع قدرات وإمكانات المشترين لها. فانتشر الحديث همسا ثم صراخا عن ترشيد المجانية، وتضيق باب القبول بالتعليم العالى والجامعى، وفتح أبواب التعليم الفنى - الأكثر تكلفة - أمام الطلاب، والسعى نحو إنشاء جامعة أهلية خاصة بمصروفات، وتقليل سنوات التعليم الأساسى، وتطبيق نظام الفصل الدراسى، وأخيراً تعديل نظام امتحان الثانوية العامة.

وكل تلك الاجراءات تمت فى غيبة من المشاركة الشعبية والفنية لأهل الإختصاص - فيما عدا تلك القلة التى تعمل فى دهاليز الوزارة - وتم إقرارها بقرارات علوية، لأنها تهدف فى نهاية المطاف إلى تحقيق غايات وأهداف النظام السياسى ولا تتعارض مع توجهاته الفكرية والأيديولوجية. وفيما يتعلق بموضوع تطوير نظام إمتحان الثانوية العامة لنا العديد من الملاحظات من أبرزها ما يلى:

(١) إذا كان الهدف المعلن فعلا هو التخفيف عن طلاب الثانوية العامة، فإن التخفيف لا يكون فقط من خلال توزيع العبء والقلق على مرحلتين، لأن القضية الجوهرية مازالت قائمة؛ وهى أن الثانوية العامة هى الطريق الوحيد المؤدى إلى دخول الجامعات. وأن القلق والعبء النفسى الذى تتحمله الأسرة المصرية لعام واحد، سوف تتحمله لعامين، إلى جانب

العبء المادى المتجسد فى الدروس الخصوصية التى لن تقل أو تخف بسبب تلك القسمة، بل سوف تزداد، لأن دوافعها مازالت قائمة، وهى الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم المصرى، الذى عندما يسافر إلى بلاد النفط يكف تلقائيا عن تلك الدروس، لأنه يتقاضى مقابل مادى مجزى له ولأسرته يحقق له حياة إنسانية كريمة. فالمواجهة معروفة، وهى تحسين أوضاع المعلم المصرى مادياً حتى يكف عن الدروس الخصوصية، وكذلك فتح نوافذ جديدة للدخول إلى التعليم العالى والجامعى بتخفيض درجات القبول لحملة الشهادات الثانوية الفنية.

(٢) أن القضية الأهم والأجدى، ليست فى قسمه الامتحان، ولكنها فى التصدى أولا لمشكلات التعليم الثانوى، سواء على صعيد المناهج والمقررات الدراسية، أو على صعيد كثافة الفصول، وتطوير العملية التعليمية من الداخل. وسوف يرتبط بذلك بالضرورة تطوير وحل مشكلات التعليم بل الثانوى أيضاً. هنا يجب أن تكون المواجهة والتحدى، وليس فى حصر القضية فى الامتحان، لأن ذلك إختزال للمشكل بطريقة تنم عن أن الهدف ليس هو المعلن، بل أن هناك أهداف أخرى.

(٣) لماذا لم تلجأ الوزارة فى سياستها التعليمية إلى نظام الفصل الدراسى – كما هو متبع فى غالبية الدول العربية – وربما يكون ذلك أحد الحلول للمشكلة، أو أن يكون الامتحان لا مركزيا، كل محافظة أو قطاع (شمال الدلتا، وسط الدلتا، شمال الصعيد، جنوب الصعيد) يقوم بوضع امتحان خاص به، كما هو معمول به فى تصحيح الثانوية العامة. أليس ذلك أمراً وارداً فى تخفيف العبء وتفتيت المركزية، وتقليل الهيمنة من قبل الوزارة، وإزالة الرعب من نفوس الطلاب وأولياء الأمور. ولاشك أن تلك التجربة تعد ناجحة فى تصحيح الثانوية العامة عبر تلك القطاعات الأربعة، فإذا كان ذلك معمولا به فى التصحيح، لماذا لا يمد المنطق على إستقامته ويتم ذلك فى وضع الامتحان لا مركزيا؟!

(٤) إذ كانت الأدبيات التربوية تعلمنا بأن التجريب أمر هام وضرورى فى التطوير والتجديد التربوى والتعليمى. لماذا لا نلجأ إلى تجريب ذلك النظام المزمع إعتماده فى بعض المدارس المختارة، ثم بعد ذلك نحكم عليه سلباً أو إيجاباً. لماذا العجلة فى الأمر؟ وما هى الدوافع وراء ذلك؟ ولقد شهد نظام التعليم فى مصر منذ عشرات السنين التجريب التربوى والتعليمى على يد إسماعيل القبانى وغيره من التربويين وكانت النتائج طيبة، تم من خلالها تطوير وتجديد نظام التعليم فى مصر خلال المائة عام الأخيرة.

(٥) إن المجالس الرسمية المهتمة بشئون التعليم هى مجالس حكومية، تتبع فى إدارتها وزير التعليم مباشرة. من هنا فليست هى الوحيدة المناط بها إقرار السياسة التعليمية فى الوطن كله وتطويرها. هناك الأحزاب السياسية وكلها بها علماء وأساتذة جامعات ومعلمين وخبراء، والنقابات المهنية، وكليات التربية - أكثر من عشرين كلية - والمئات من أهل الرأى والخبرة. وهناك وسائل الاعلام العديدة. فلماذا لا يطرح القانون مع لائحته التنفيذية للحوار والنقاش الجاد حول تطوير القانون القديم؟ لماذا لا تعقد الندوات مع دعوة الرأى والرأى الآخر للحوار والنقاش؟ لماذا يتم الإكتفاء برأى أهل المجالس التى تتبع الوزارة، أين التعددية هنا فى إقرار القانون الجديد؟ وكلنا بلا شك حريصون على مصالح طلابنا وأبنائنا. لأنهم الأمل المشرق فى مستقبل هذا الوطن والنهوض به إلى الأمام.

(٦) ونحن إذ ننتقد تلك السياسة، ونقول إنها لن تحل المشكلة بل سوف تزيدها تعقيداً بسبب إغفال العديد من الجوانب، وإكتفاءها بوجهة نظر واحدة. فعلى سبيل المثال: نظام الفصل الدراسى الذى أقر بقرار علوى؛ لم يطرح للنقاش. بل قام السادة رؤساء الجامعات نيابة عن جامعاتهم بالموافقة على النظام الجديد. والنظام فى شهوره الأولى يلقى العديد من

الصعاب فى طريق تطبيقه، وذلك لاعتبارات عديدة، منها أن العديد من الكليات الجامعية ليست لديها الإمكانات والاستعدادات التى تساعدها على تطبيق ذلك النظام رغم أهميته وضرورته. فمثلا العديد من الكليات كانت تجرى الامتحانات فى خيام صيفا، وإمتحان الفصل على الأبواب ولا توجد أماكن للإمتحان لأنه يصعب إجراء الامتحانات فى خيام فى فصل الشتاء. وأماكن الدراسة لا تسع امتحان الطلاب فيها. كذلك العديد من الكتب والمذكرات الجامعية لم تصل إلى أيدى الطلاب. كما أن المحتوى الدراسى لم يعدل وفق متطلبات النظام الجديد، لأن الجميع فوجئ بتطبيق النظام. من هنا كان يستلزم الدراسة المتأنية وإعطاء عام دراسى على سبيل المثال الاستعداد للنظام الجديد.

(٧) إذا لابد من التجريب قبل التطوير، ولابد من المشاركة الشعبية والفنية الحقيقية قبل إقرار أى سياسة تعليمية جديدة، وإلا سوف نواجه بقضايا تعليمية يعلو الضجيج حولها، ثم سرعان ما يخفت. كما حدث فى موضوع الجامعة الأهلية الخاصة التى ظل الصراع حولها دائراً أكثر من عقدين من الزمان. ثم أقر القانون رقم ١٠١ لعام ١٩٩٣. ولم تفتح الجامعة أبوابها للآن. لأن تلك الفئات والقوى الاجتماعية التى ملئت الدنيا بالضجيج غير قادرة بالفعل على إنشاء جامعة أهلية خاصة مرموقة، يسعى اليها الطلاب من كل صوب وحدب. لقد فشل المشروع الاستثمارى لأنه عبر فقط عن جانب أو قطاع ضيق من فئات المجتمع كانت تسعى للحصول على مكاسب لأبناءها دون أن يبذلوا أى جهد حقيقى نحو تحصيل العلم والمعرفة، واستندت تلك الفئات على مساعدة الدولة لهم بتقديم المبنى وخلافه وعلى الرغم من ذلك تعثر المشروع.

إن أى سياسة تعليمية جادة تسعى نحو التطوير والتجديد لابد أن تراعى الجوانب الفنية والعلمية لذلك التطوير والتجديد، كما لابد لها فى المقام الأول أن تراعى المصالح الاجتماعية للغالبية العظمى من الناس. وأن تضع فى إعتبارها أن حل المشكلات التربوية لن يكون بوسائل فنية وتقنية صرفة، بل إن حل تلك المشكلات لابد أن يمر بحل مشكلات المجتمع أو من خلال التصورات والرؤى المفترضة لحل المشكل الاجتماعى والاقتصادى والتربوى.

٥ الدروس الخصوصية : ظاهرة مجتمعية
أم ظاهرة تعليميه ؟!

تتعالى بعض الاصوات داخل أروقه البرلمان وفى الصحف والمجلات، تحاول أن تربط بشكل ميكانيكى بين انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وقانون الثانوية العامة الجديد. والزخم الاعلامى الحادث الآن والضجيج السياسى يحاول تزييف الحقائق أمام المواطن دفاعا عن سياسات معينة، ولكن الصورة هى جد مختلفة تماماً عما يروج الآن لأسباب سياسية معلومة للجميع.

أسباب الظاهرة :

إن ظاهرة الدروس الخصوصية والتى أفرزها نظامنا التعليمى لم تتبلور وتتجسد إلا فى حقبه السبعينات، وتحديداً بعد إنتهاج سياسة الانفتاح الاقتصادى والسعى الحثيث نحو الاندماج فى النظام الرأسمالى العالمى، واتخاذ سياسة تحرير الاقتصاد والخصخصة منهاجا للعمل الوطنى فى مصر. حيث شهدت حقبه السبعينات بتداعياتها المعروفه لنا جميعا ظهور فئات وشرائح اجتماعية جديدة إرتبطت مصالحها بمصالح النهج الاقتصادى الجديد. وأخذت هذه الفئات وتلك الشرائح تسعى لا يجاد قنوات للتمايز الاجتماعى والطبقى لنفسها ولأبنائها فى مجالات الحياه المختلفة، وعلى رأسها مجال التعليم.

ولقد ترتب على ذلك زيادة عدد المدارس الخاصة من ٦٧٨ مدرسة عام ١٩٧٧/٧٦ إلى حوالى ١٢٤٧ مدرسة عام ٨٥ / ١٩٨٦، وكذلك عدد المدارس الاجنبية ناهيك عن مدارس اللغات وكافة أنواع التعليم التى ساهم نظام التعليم فى ايجادها وبمصروفات باهظه، استندت إلى القدرة

نشر هذا المقال فى جريدة الاهالى عدد ١٩٩٧/٣/٥، عدد ١٩٩٧/٣/١٢
ومجلة «التربية المعاصرة» العدد ٤٣ اكتوبر ١٩٩٦

المالية للفئات والشرائح الاجتماعية الجديدة، بصرف النظر عن القدره العلمية والمعرفية. ومن هنا إنعكست بنيه الاوضاع الاجتماعية الجديدة فى النظام التعليمى، والذى لم يملك إلا الاستجابة للتغيرات الاجتماعية فى الواقع المعاش، وأصبحت كل فئة وجماعه تسعى لا يجاد قناة تعليميه لأبنائها بصرف النظر عن القدرات المعرفية لهؤلاء الأبناء، وتكرست الازدواجيات فى التعليم المصرى بشكل غير مسبوق من قبل.

كل ذلك أدى بطبيعه الحال إلى تزايد وتكريس ظاهرة الدروس الخصوصية خلال عقد السبعينات والثمانينات. والتى لم نكن نسمع عنها خلال العقود السابقة. **أى أن تفشى ظاهرة الدروس الخصوصية تم خلال قانون الثانوية العامة القديم وليس الجديد،** لانها ظاهرة ترجع إلى العديد من الاسباب التربوية والمجتمعية والتى ليس منها قانون الثانوية العامة الجديد، ولعل أبرز تلك الاسباب فى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية ما يلى :

١- إعتبار مجموع الدرجات هو المعيار الوحيد للالتحاق بالتعليم الجامعى والعالى، مما ترتب عليه وجود كليات للقمة تستأثر بالمجموع الاكبر، وصنفت الكليات وأهميتها حسب مجموع الدرجات الذى يؤهل الطلاب للالتحاق بها. وكذلك وجود كليات القاع والتى تقبل هؤلاء الطلاب اصحاب الدرجات المنخفضة. ومن هنا أستأثرت كليات القمة بالمجموع المرتفع والذى يحصل عليه غالبا أبناء الفئات الاجتماعية الميسوره ولم يبقى أمام أبناء الفقراء سوى الكليات المتواضعه، وأصبح التعليم أداة للتمايز الاجتماعى نتيجة لاعتماده مجموع الدرجات معياراً وحيداً لمواصله التعليم فى مراحله الاعلى.

٢- إن الاختبارات والامتحانات النهائية تهدف فى التحليل الاخير إلى قياس القدرة الأولية للطلاب، وهى : الحفظ والاسترجاع، ولا تعتمد الامتحانات على تنمية بقية القدرات الاخرى كالفهم والتحليل

والتركيب والنقد. ومن هنا لم يعد أمام الطلاب سوى تنميه ذاكرة الحفظ (ثقافة الذاكره) التى تؤهلهم للحصول على الدرجات الاعلى وتحقيق الحلم فى الالتحاق بكليات القمة.

٣- أن المعارف والعلوم المقدمة للطلاب، معارف وعلوم أحادية التوجه، ولا تسعى إلى الايمان بنسبيه المعرفه وتباينها من زمن لآخر. وبذلك اكتسبت المعارف قداسة وهاله جعلت الطلاب يحافظون عليها ويحفظونها عن ظهر قلب بصرف النظر عن مدى صحة تلك المعارف أو مصداقيتها من عدمه.

٤- لم يعتمد نظام التعليم طريقة الحوار والنقد فى اكتساب الطلاب المعارف والعلوم، واعتمد طريقة وحيده باليه، هى طريقة التلقين والحفظ، فى مواجهه طريقة اكساب الطلاب منهج التفكير العلمى والتفكير النقدى. من هنا فإن نظام التعليم لم يكسب الطلاب طريقة للتفكير أو منهج للتفكير أو طريقة للحصول على المعرفة، وأنما اكسبهم فقط طريقة الحفظ والتلقين، ثقافة الذاكرة فى مواجهة ثقافة الابداع.

٥- ترتب على كل ذلك تعزيز قيمه وأهمية المعلم، بحيث أصبح هو المكون الرئيسى والوحيد فى العملية التعليميه. وأصبح هذا المعلم هو حامل المعرفه وناقلها إلى أذهان الطلاب، فاكتسب ايضا هاله وقدسيه تعادل قدسيه المعرفة التى يحملها، وأصبح هو القادر على تنمية قدرة الحفظ والتلقين لدى الطلاب. ولقد تم ذلك فى ظل مناهج غير مطوره، وأصبح المعلم هو وحدة الذى يستطيع عبر لقاءات مع طلابه فى منازلهم أن يجود لديهم قدرة الحفظ وآلية الحصول على الدرجات المرتفعة التى تؤهلهم بدورها للالتحاق بكليات القمة، فدعم ذلك انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية مع عوامل وأسباب أخرى.

ومع تزايد اعداد الطلاب بجميع مراحل التعليم وقله الموارد

المخصصة للتعليم، ازدادت كثافة الفصول وتعددت فترات الدراسة - ثلاث واربع فترات يوميا - وأصبحت المدرسة غير قادرة لأسباب غير تربوية وتعليميه على القيام بمهمتها التربوية والتعليمية. ومن هنا فإن مشكلات النظام التعليمي تكمن خارجه وتعود بالدرجة الأولى لأسباب إقتصادية وإجتماعية. وظلت الاحوال فى تردى مستمر خلال عقد السبعينات والثمانينات، وفى ظل نظام الثانوية العامة القديم، ورغم كثرة التشريعات التى صدرت لمعالجة ذلك الامر، إلا أن الظاهرة ظلت فى ازدياد لاننا لم نستطع أن نضع أيدينا على جذور المشكلة الحقيقية.

الواقع التعليمى :

ولو حاولنا أن نعقد بعض المقارنات للعقود الثلاثة المنصرفة للتعرف على تطور أعداد الطلاب بمراحل التعليم المختلفة، وكذلك وضع الميزانية العامة للتعليم، وهى كلها جهود حاولت الاصلاح والتغلب على تلك الظاهرة، سوف نلمس ما يلى :

- بلغ عدد طلاب التعليم الابتدائى عام ١٩٧٥ حوالى ٣١٢٠٩٣٦ طالب وطالبه. وازداد هذا العدد فى عام ٨٣ / ١٩٨٤ حيث بلغ حوالى ٥٣٤٩٥٧٩ طالبه وطالبه، وتضاعف هذا العدد خلال عام ٩٤ / ١٩٩٥ حيث بلغ حوالى ٧٣١٣٠٣٨. أى طلاب التعليم الابتدائى تضاعفوا بنسبة ١٠٠٪ خلال الربع قرن الاخير.
- كما بلغ عدد طلاب مرحلة التعليم الاعدادى عام ١٩٧٥ حوالى ١٣٣٩٠٦٣، وازدادوا فى عام ١٩٨٤ حيث بلغوا حوالى ١٨٩٤٤١٩، وتضاعفوا فى عام ٩٤ / ١٩٩٥، حيث بلغوا حوالى ٣٤٠٩١٢٧، أى أن طلاب التعليم الاعدادى زادو بنسبة ٢٠٠٪ خلال الربع قرن الاخير.
- وبلغ طلاب مرحلة التعليم الثانوى العام حوالى ٣٦٨٣١٩ فى عام

١٩٧٥ وارتفع العدد إلى حوالى ٥٤٢٢٢٧ فى عام ٨٣ / ١٩٨٤ وواصل العدد فى الزيادة إلى أن بلغ حوالى ٨٤٤٣٥٨ فى عام ٩٤ / ١٩٩٥. أى أن طلاب التعليم الثانوى العام تضاعفوا مرة ونصف خلال الربع قرن الاخير. **والسؤال الذى يطرح نفسه. هل زادت مخصصات التعليم المالية بنفس نسب الزيادة، وهل تم مواجهه الزيادة بعدد من الابنية التعليمية التى تستوعب تلك الزيادة ؟!!**

- ولو عقدنا مقارنة للطلاب المقيدين بمراحل التعليم قبل الجامعى بين عام ٩٠ / ١٩٩١ وعام ٩٥ / ١٩٩٦ سنجد الآتى : ازدياد عدد طلاب التعليم الابتدائى من حوالى ٦٤٠٢٤٧٢ إلى حوالى ٧٤٧٠٤٣٧، حيث بلغت الزيادة حوالى ١٠٦٧٩٦٥ بنسبة ١٦,٦٨ ٪. وفى مرحلة التعليم الثانوى العام من ٥٧٦٤٣٥ إلى حوالى ٨١٧٣٨٧ بزيادة مقدارها ٢٤٠٩٥٢ بنسبة ٤١,٨٠ ٪وفى التعليم الثانوى الفنى من ١٠٢٦١٥٩ إلى حوالى ١٧٨٥٤٢٤ بزيادة مقدارها ٧٥٩٢٦٥ بنسبة ٧٣,٩٩ ٪ وبلغت الزيادة لطلاب المرحلة الثانوية بانواعها المختلفة من ١٦٠٢٥٩٤ إلى حوالى ٢٦٠٢٨١١ طالب بزيادة مقدارها ١٠٠٠٢١٧ بنسبة ٦٢,٤١ ٪. هذا على مستوى التعليم قبل الجامعى وبدون التعليم الازهرى.
- ولقد بلغ عدد الطلاب المقبولين بالتعليم الجامعى عام ٨١ / ١٩٨٢ حوالى ٩١٠٤٨ إنخفض إلى حوالى ٨٤٢٤٠ فى عام ٨٥ / ١٩٨٦.
- وتطورت اعداد الطلاب المقبولين بالجامعات من الحاصلين على الثانوية العامة فى السنوات ١٩٩٢/٩١ – ٩٥ / ١٩٩٦ بالارقام القياسية على اعتبار أن عام ٩١/ ١٩٩٢ هى سنة الاساس (١٠٠) فلقد بلغ عدد الطلاب حوالى ٧٤٣١٠ عام ٩١/ ١٩٩٢، وازداد إلى حوالى ١١٠٣٢٣ عام ٩٢/ ١٩٩٣ وبلغت الزيادة ١٤٨,٥ ٪، وازدادت الاعداد

إلى حـوالى ١٣١٠٠٧ عـام ٩٣/ ١٩٩٤ بزيادة مـقـدارها ١٧٦,٣ ٪، وواصلت الاعـداد زيادتهـا حـيث بلغت حـوالى ١٤٨٣٧٨ عـام٩٤/ ١٩٩٥ بزيادة مقدارها ١٩٩,٧ ٪، ووصلت الزيادة إلى حوالى ٢٧٨٧٣، فى عام ٩٥/ ١٩٩٦ بزيادة مقداها ٣٢٠,١١ ٪.

ولا شك أن تلك الزيادة تعنى بالدرجـة الاولى التـوسع فى مـجـال التعليم الجامعى والعالى وهو استجابة للتوسع فى مراحل التعليم السابقة، أى أن السياسة التعليمية خلال عقد التسعينات أخذت على عاتقها مبدأ التوسع فى التعليم تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص واتاحة التعليم أمام الفئات الاجتماعية التى حرمت منه أصلا بحكم وضعها الاجتماعى.

قضية التمويل:

ومع التطور الكمى الهائل فى عدد طلاب مراحل التعليم المختلفة، إلا أن المخصصات المالية المدرجة له لم تستطع أن تحقق الإستيعاب الكامل، حيث بلغت النسبة كمتوسط عام,٧٥٪ وظلت نسبة التسرب فى مرحلة التعليم الاساسى (الابتدائى والاعدادى) تتراوح ما بين ٢٠ - ٢٥ ٪. علما بأن ميزانية التعليم زادت بمقدار ٥٠٪ بشكل لم يسبق له مثيل حيث بلغت مخصصات الانفاق على التعليم من الموازنه العامة للدولة ماعدا التعليم الازهرى عـام ٩٤/ ١٩٩٥ حـوال ٧,٩٧٧ مليـار جنيـة بنسـبـة ١٣,٧ ٪ وارتفعت عام ٩٥/ ١٩٩٦ إلى حوالى ١١,٢ مليار جنية بنسبة ١٥,٦ ٪.

ولا شك فى ضوء تلك الزيادة الكمية الهائلة لاعداد الطلاب، والتوسع فيه بشكل غير مسبق، أن تصبح المخصصات المالية - التمويل - فى أمس الحاجة إلى الزيادة لتصل إلى حوالى ٢٠ ٪ على الأقل، وذلك لأن ما ينفق على الفرد فى التعليم فى مرحله التعليم الاساسى فى مصر حوالى ٨٨ دولار مقابل ٨٨٠ دولار للفرد فى اسرائيل. وأن جملة الانفاق على التعليم من

اجمالى الناتج القومى عام ١٩٨٥ فى مصر بلغ حوالى ٢,٥٪، والسعودية حوالى ٨,٩٪ ،الجزائر حوالى ١٠,٨٪.

أن زيادة موارد التعليم ورفع ميزانيته هو وحدة القادر على القضاء على مشكلات النظام التعليمى وعلى رأسها الدروس الخصوصية وكثافة الفصول وتحسين أحوال المعلم. لابد أن ننظر للتعليم فعلا بوصفه قضيه أمن قومى لا يقل أهمية عن الاهتمام بالقوات المسلحة واعداد المقاتل الخارجى، نحن فى حاجة إلى اعداد المقاتل الداخلى.

لقد كانت حالة الابنية التعليمية عام ١٩٨٥ فى وضع لا يمكن معه أن يتم تعليم داخل جدران المدارس، حيث بلغ عدد المدارس حوالى ١٢٥١٥ مدرسة منها ٧٧٨٦ مدرسة صالحة للاستخدام و ١٠٦٣ مدرسة غير صالحة للاستخدام و ٣٦٦٦ مدرسة تحتاج إلى اصلاح. و ٤٠٠٠ مدرسة غير مزودة بالكهرباء أو الانارة. و٨١٤ مدسة غير مزودة بمياه الشرب. و ٤٠٢ مدرسة تنقصها المرافق. أكثر من نصف عدد المدارس وغالبيتها فى مرحلة التعليم الابتدائى غير صالحة لتلقى دروس العلم، بل ربما غير صالحة للاستخدام الآدمى.

وترتب على ذلك جملة من الاحتياجات من الابنية المدرسية، لكى تتحقق فعالية العملية التعليمية، فكان مطلوب بناء ٣٦٨٦ مدرسة لمواجهة الزيادة السكانية و ٥٤٠٨ مدرسة لمواجهة تعدد الفترات الدراسية و ١١٩١ مدسة لمواجهة كثافة الفصول و ٥١٨٠ مدرسة لمواجهة عملية الاحلال و ٤٤٨٢ مدرسة لمواجهة مشكلة التسرب. وكانت تلك خطة طموحه حتى عام ٢٠٠٢، وأخذت الوزارة فى سياستها الجديدة (٩٢ – ١٩٩٧) فى بناء ٧٥٠٠ مدرسة بمعدل ١٥٠٠ مدرسة سنويا اعتباراً من عام ٩٢/ ١٩٩٣. ولا شك أن كل تلك الجهود رهن بتوفير الاعتمادات المالية وزيادة

مخصصات التعليم ووضع التعليم على اولويات العمل الوطنى، حتى يتحقق فعلا شعار التعليم: **قضية أمن قومى.**

التعليم قضية أمن قومى:

ومن كل ما سبق يتضح لنا أن مشكلة الدروس الخصوصية لم تعد تتعلق فقط بالنظام التعليمى ونظام الثانوية العامة الجديد، لأنها ظاهرة وجدت لاسباب منها كثافة الفصول، وتدنى أحوال المعلم المصرى، وجعل الثانوية العامة هى المعبر الوحيد لدخول الجامعة. لذلك فإن النظر إلى تلك الظاهرة لابد أن يتجاوز النظام التعليمى إلى النظام المجتمعى، وذلك لا يعنى البته أن نظام التعليم غير مسئول بشكل مطلق عن تلك الظاهرة، ولكن تطوير المناهج، وتعديل صيغ وأشكال الامتحانات وتجديد المعارف والعلوم المقدمة، والعناية بأحوال المعلم المصرى ورعايته وتدريبه أمور هامة جداً فى تقليص تلك الظاهرة، إلى جانب توسيع مشاركة التعليم الثانوى الفنى بأنواعه المختلفة كمعابر أخرى تسمج لطلابها بالدخول إلى الجامعة بنسب أكبر من تلك التى تسمح بها الآن، حتى يقل وهم وقداسة الثانوية العامة.

ولا شك أن هناك جهود طيبة تبذلها وزارة التعليم آخرها «المؤتمر القومى لاعداد المعلم وتدريبه ورعايته، وكذلك مؤتمرات **تطوير التعليم الابتدائى والاعدادى**، وكلها جهود سوف يكون لها أكبر الأثر فى تطوير التعليم والدخول به إلى القرن القادم. ولكن نظرا لأن التغيير فى مجال التعليم بطئ المردود ويقاوم من أصحاب المصالح سواء منهم من هم على رأس الجهاز الادارى البيروقراطى الذى يعوق عملية التطوير دفاعا عن مصالحه، أم من أصحاب، مطابع شارع الفجالة والكتب الخارجية، وكذلك من مافيا الدروس الخصوصية.

إن عملية التعليم، هى عملية صراع اجتماعى بالاساس بين قوى

التغيير والتنوير وقوى التخلف والدفاع عن الاوضاع القائمة تحقيقا لمصالح اجتماعية وفئوية ضيقة الآفق، تحاول أن تخنق عملية التطوير وتجعلها عملية فنية يقوم بها الخبراء والمختصين فى حين أن تلك العملية هى جوهر العمل الوطنى، وذلك للعديد من الظواهر المنتشرة بين شبابنا، ظواهر عدم الانتماء وطرح الحلول الفردية والخلاص الفردى.

أن التعليم مناط به دور أكبر من اكساب الطلاب معارف وعلوم معينة، أن له دور أساسى فى العمل على التماسك والاستقرار الاجتماعى وتدعيم الهوية الوطنية والثقافية للأمة، وذلك لن يكون إلا إذا أصبح التعليم فعلا: قضية أمن قومى وقضية وطنية بالأساس ينشغل بها كافة أبناء الوطن.

[٦] المـؤسسة التعليمية والتطرف*

* المؤسسة التعليمية والنظام السياسى:

إن المؤسسة التعليمية فى أى مجتمع ترتبط أشد الارتباط ببنية النظام السياسى، وتتشكل وتتلون بلون هذا النظام السياسى. فحين أقدم النظام السياسى فى الدولة على صيغة التعددية السياسية، فإن ذلك يجب أن ينعكس بدرجة أو بأخرى على شكل وبنية المؤسسة التعليمية، سواء كان ذلك فى مكانه ودور المعلم، أو فى المقررات الدراسية والمناهج وطرق التدريس، أو فى شكل الإدارة المدرسية. وذلك على إعتبار أن بنية النظام التعليمى والتربوى هى إنعكاس بشكل أو بآخر لبنية النظام السياسى السائد، تلك المسلمة بديهية لابد من إقرارها منذ البداية.

والمؤسسة التعليمية الحديثة التى نشأت فى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر وإرتبطت بالمشروع النهضوى الذى بدأه محمد على فى تأسيس دولة مصر الحديثة، ووظف المؤسسة التعليمية توظيفا يحقق أهداف هذا المشروع الطموح. وكانت هناك مؤسسة تعليمية أخرى متمثلة فى التعليم الدينى بالكتاتيب والأزهر. وقد تم تهميش هذه المؤسسة عن عمد وإعلاء شأن المؤسسة التعليمية الجديدة باعتبارها أكثر فعالية على تحقيق الدور المناط بها فى بناء المجتمع الجديد. وأخذت هذه المؤسسة التعليمية تدور صعوداً وهبوطاً بارتباطها ببنية النظام السياسى السائد والمسيطر.

من هنا فإن هذه المؤسسة التى كان منوط بها تشكيل وعى الأطفال والطلاب بدءاً من المرحلة الإبتدائية وحتى التعليم العالى والجامعى، أخذت تلعب دوراً خطيراً سواء بشكل مباشر أو غير مباشر فى التربية وتلقين المعارف

---

* نشر هذا المقال فى جريدة الاهرام فى ١٩٩٢/١٠/٣
* ومجلة «التربية المعاصرة» العدد ٣١ مارس ١٩٩٤
* ونشر فى جريدة «الاهالى» فى ١٩٩٧/٩/٣.

والعلوم والقيم وأنماط السلوك التى يقبلها النظام السياسى. ومن هنا أيضا فنحن نؤمن ونعتقد مع هؤلاء الذين يؤمنون ويعتقدون بأن المؤسسة التعليمية أو النظام التربوى والتعليمى هو أحد أجهزة الدولة الايديولوجية التى تسير بالايديولوجيا غالبا، وأحيانا تسير بالعنف الرمزى أو المادى.

فالدولة، أى دولة فى أى زمان، وفى أى مكان، لها أجهزة أيديولوجية (وسائل الاعلام، المساجد، الكنائس، المدرسة، الأندية)، وكلها تسير بواسطة الايديولوجيات غالبا، ونادراً ما تسير بواسطة العنف. وعلى الجانب الآخر هناك مؤسسات وأجهزة أيديولوجية للدولة كالسجون والجيش والبوليس... الخ تسير غالبا بالعنف وأحيانا بالايديولوجيا.

إذن فإن حديثنا ينطلق من مسلمة مؤداها: أن المؤسسة التعليمية أحد آليات ما يمكن أن نسميه بافراز التطرف وذلك فى ضوء العلاقة التبادلية بين بنية النظام السياسى السائد وبنية النظام التربوى والتعليمى السائد أيضا.

ولعل القراءة السريعة لما يمكن أن نسميه «نظام التعليم المصرى» منذ نشأته الأولى وإلى الآن تدلنا على إنه إعتمد على التلقين وتنمية الذاكرة الصماء، مبتعداً عن تنمية ذاكرة الإبداع والابتكار والخلق. وتنمية هذه الذاكرة الصماء يبدأ من خلال تصور هرمى للإدارة المدرسية، ويبدأ من الوزير وينتهى بالمعلم داخل جدران الفصل وفى المدرسة. نظام تكون فيه آليات صدور القرارات من أعلى إلى أسفل وفى اتجاه واحد، وتهميش وتغييب دور القاعدة المتمثلة فى الطلاب وأولياء الأمور وحتى المعلمون أنفسهم.

والحديث عن قضية التلقين لا يتم ببساطة، فهى قضية ذات بعد سياسى بالدرجة الأولى. فثمة معلومات ومعارف توضع فى مناهج ومقررات دراسية - حسب المراحل الدراسية المختلفة - وضعها متخصصين تم إصطفائهم وإختيارهم بمعرفة القائمين على هذه المؤسسة التعليمية. فالذين يضعون

المناهج، يضعون معرفة محددة، معرفة معلومة سلفا، فهم يختارون من التاريخ أشياء ويركزون على فترات محددة، ويهملون مراحل تاريخية عن عمد وقصد.

إذن فالمعرفة المقدمة للطلاب لتشكيل وعيهم، معرفة محملة بمضامين أيديولوجية لهؤلاء الذين وضعوها، وهى تعد بشكل إنتقائى ومنحاز من قبل واضعيها والمستفيدين منها. كما أن المعلم يعد فى نفس السياق بتقنيات وطرق تجعله يكون معلما تلقينا لا معلما محركا وباعثا للوعى ومتفاعلا ومبتكرا. والجهاز البيروقراطى يقيد المعلم ويحد من طموحه فى الإعارة التى تستلزم الحصول على تقارير كفاءة ممتازة من قبل موجهين يقيسون فاعلية المعلم بمدى إنصياعه وطاعته للأوامر، وهناك إتساق بين المعرفة المقدمة، وبين إعداد وأداء المعلم.

*** الجذور التربوية للتطرف:**

إن جيل الشباب اليوم - خريجى الجامعات والمعاهد العليا - ولدوا فى أعقاب هزيمة يونيو ١٩٦٧، وما كان لها من ردود أفعال متباينة، كان أهمها غيبة المشروع الوطنى الحائز على إجماع الجماعة، وهؤلاء الشباب قد تربوا داخل جدران المدارس والجامعات المصرية... ولقد كرس نظام التعليم المصرى التطرف كفكر وسلوك. وربما يكون ذلك قد تم ويتم - دون ما قصد من النظام التربوى والقائمين عليه، إلا أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التى كشفت عن الدور المدمر الذى يلعبه نظام التعليم فى مسخ الشخصية الوطنية وتكريس الفكر الغيبى فى مواجهة الفكر العقلانى المستنير.

١ - إن نظام التعليم يقوم على أحادية الفكر والتوجه، وكذلك أحادية فى المعرفة الإنسانية وتوزيعها على الطلاب... وربما كان ذلك مقبولا فى حقبة الستينات بشموليتها، ولكنه غير مقبول بعد تعديل بنية النظام السياسى من الشمولية إلى التعددية، وعلى الرغم من انتقال المجتمع من

مرحلة الشمولية إلى مرحلة التعددية - المجتمع المدنى - إلا أن نظام التعليم ظل يكرس المفاهيم القديمة والقيم البالية ولم يستطع أن يستجيب لمتطلبات الواقع الجديد وتداعياته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

٢- فالنظام التعليمى نظام تلقينى يعتمد على حشو الاذهان ويتم استرجاع تلك المعرفة الصماء التلقينية فى العملية الامتحانية. ويعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة إلى جانب الكتاب المدرسى... فهو الذى يعرف ويملك المعرفة، وعلى الآخرين الانصياع والانضباط لأوامره وتعليماته، لأنه بدون المعلم يفقد المتعلم السبيل الوحيد لتعلم المعرفة. كذلك فهو يملك سلطات واسعة عقابية، جسدية ومعنوية يمارسها على المتعلمين بكافة مستوياتهم. من هنا فإن نظام التعليم يكرس الأنا وينفى الآخر نفيا مطلقا من خلال المحتوى المعرفى للمقرارات الدراسية، وكذلك لطريقة التدريس التى تعتمد بشكل كامل على الطريقة التلقينية، المعلم يعرف كل شئ و المتعلم لا يعرف أى شئ الاذعان فى مواجهة النقاش والفهم.. تنمية الفردية فى مواجهة الجماعية.. الخ.

٣- وهذا النوع من التعليم يسمى فى الأدبيات التربوية المعاصرة «التعليم البنكى» بمعنى أن عقل المتعلم - الطالب - يعد مخزنا للمعلومات أو خزانة تودع فيها المعرفة الإنسانية بشكل أصم، وتسترجع وقتما يشاء فى أوقات الامتحان دون ما تعديل أو حذف أو إضافة أو فهم أو إعمال للعقل.. إنها فى التحليل الأخير، عملية بنكية صرفة.

وهذا التعليم البنكى هو السائد فى الواقع المصرى منذ زمن بعيد، وهو ينمى التطرف المعرفى والسلوكى، بمعنى أنه يكرس أحادية التفكير والرؤية من زاوية واحدة فقط واغفال الزوايا المتعددة الأخرى... لذلك كان الأمر سهلاً للغاية على هؤلاء الذين استغلوا تلك الشبيبة المحبطة والعاطلة والمتأزمة نفسياً واجتماعياً وسياسياً بملء عقولها بمعلومات ومعارف جديدة اتخذت الدين

من خلالها، ومن هنا أيضا كان لصيغة «أمير الجماعة» استجابة تربوية فورية لدى هؤلاء الطلاب الذين اعتادوا تلقى المعرفة والأوامر من شخص واحد (أمير الجماعة حاليا - والمعلم سابقا) والتسليم بأنه هو الذى يملك المعرفة الحقة دون سواه.

وعلى الرغم من صيحات العديد من رجالات التربية والمشتغلين بالعلم التربوى بضرورة تعديل وتغيير تلك الصيغة التربوية المعتمدة فى تعليم أبنائنا... والتنبيه مبكرا إلى خطورة تلك الصيغة في ظل الدعوة إلى التعددية الحزبية والفكرية وحتى الليبرالية الاقتصادية إلا أن المؤسسة التعليمية، كانت من الترهل والتسيب بحيث كان يصعب عليها الاستجابة الفورية لذلك. لأن تلك المؤسسة البيروقراطية ردود أفعالها تجاه المستجدات التربوية بطيئة وخارج سياق الزمن والواقع.

والنتيجة التى نعانى منها الآن، هى هؤلاء الشباب المتعطل عن العمل، والمحبط، والذى لا يملك أية معلومات عن الغد والمستقبل، مما سهل احتواء الشباب وحشو عقولهم بمفاهيم وقيم وأفكار تصب فى جملتها فى نهر التطرف والارهاب، ومن ثم كان نظام التعليم بنمطيته وبنكيته أحد أهم العوامل فى تكريس النظرة الاحادية للعالم وللتاريخ وللإسلام، وأدى ذلك إلى التعصب الفكرى والدينى والسياسى.

٥- فى مقابل ذلك تطرح الأدبيات التربوية المعاصرة صيغة جديدة، هى الصيغة «الحوارية» فى مواجهة الصيغة «البنكية» الحوار، بمعنى الإيمان بأن المعرفة موجودة فى الواقع المعاش وما دور المدرسة والنظام التربوى سوى تعلم أساليب ومناهج الحصول على تلك المعرفة، التى لا يمتلكها المعلم وحده، ولا يحتفظ بها الكتاب الدراسى وحده بين دفتيه، ولكنها معرفة متاحة وعامة والمطلوب فقط هو تعليم كيفية الحصول على تلك المعرفة.

وذلك يتطلب من القائمين على العلم التربوى، التأكيد على أن دور

المعلم هو الارشاد والتوجيه وليس صب المعلومات والحوار والجدل والنقاش بين المعلم والمتعلم، كما يتطلب ذلك أيضا عدم الاعتماد بشكل كلى على الكتاب المدرسى، فهناك الرحلات والزيارات والبحوث، وطريقة التصدى لحل مشكلات الواقع من خلال المنهاج المدرسى، وأن يكون الواقع بكل تداعياته هو موضوع الدراسة، من هنا فإن تعديلا جذريا لابد أن يشمل العمل التربوى برمته. هو الانتقال من التلقينية إلى الحوارية، أى الإيمان بالديمقراطية فى العمل بدءا من وضع المنهج الدراسى مروراً بالعملية التدريسية، وانتهاء بعملية التقويم فى نهاية العام، بحيث يكون المعيار، هو مدى قدرة المعلم على الفهم والادراك وحل المشكلات وتقبل وجهات النظر الأخرى.

هذه الصيغة، هى كفيلة بإعادة تربية الشباب وإعداد شباب القرن القادم للحوار والإيمان به كمسلك أصيل وضرورة للمعرفة والحياة، ومن هنا يتأتى الإيمان بالآخر وأهميته وعدم ازدرائه والتقليل من شأنه، أيا كان هذا الآخر... باختصار شديد مطلوب وعلى الفور مقرطة العملية التعليمية، سلوكا ومعرفة.. إن الإيمان بديمقراطية العملية التعليمية، لا يجب أن يكون شعارا أجوف، ينادى به البعض، وهم يمارسون فى الواقع أبشع أنواع الديكتاتورية.

إن الصيغة الحوارية هى أنسب الصيغ الآن للقضاء على التطرف والارهاب بإعادة التربية وبناء الإنسان المصرى على الروح الديمقراطية سواء كان ذلك فى النقابات أو الهيئات والنوادى والاحزاب السياسية، إن مشاركة شباب اليوم فى عملية صنع القرار وتحمل أعباء المسئولية، أصبح أمراً لا مفر منه للقضاء على جذر التطرف.

ويبقى أخيرا السؤال: هل تستجيب المؤسسة التعليمية ببيروقراطيتها المعهودة، وترهلها الإدارى والمعرفى ورد فعلها البطئ – تجاه المستجدات فى العملية التعليمية...؟! هذا سؤال لا نود أن نجيب عنه الآن، ولكن نترك الإجابة عنه للقائمين على شأن المؤسسة التعليمية فى مصر.

٧ التعليم والديمقراطية : علاقة غائبة*

لا شك أن المشاكل التربوية والتعليمية تكتس بعداً سياسياً في المقام الأول - من هنا فإننا نعتقد بوجود علاقة جدلية بين النظام السياسي للمجتمع وأنماط التربية التي يستخدمها أثناء تعليمية، ولكن هذه العلاقة ليست ذات اتجاه واحد، لانه إذا كان التعليم يتحدد بواسطة المجتمع ككل، فهو يحددها بدورة؛ إنه يثبتها أو يغيرها.

وإنطلاقاً من هذا الفهم - نطرح السؤال الجوهري التالي : كيف يجب أن يكون التعليم في مجتمع يريد أن يكون ديمقراطياً، أو يظن نفسه كذلك؟ اذا كان الجواب عسيراً، فلأن لفظ «الديمقراطية» لا يبقي محافظاً علي نفس المعني في مختلف أشكاله، ونلاحظ ذلك عند فهم عبارة «دمقراطية التعليم» حيث تأخذ معان متعدده منها :

١ - إعطاء مزيد من الحرية والمسئولية للطلاب أنفسهم، ومضمون الديمقراطية هنا يتخذ في المقام الأول طابعاً بيداجوجيا - تربوياً.

٢ - جعل كل الذلاب متساوين أمام فرص التعليم، إما باعطاء نفس الخطوط للجميع، أو باعطاء حظوظ أوفر لمن هم أشد حرماناً، وذلك بواسطة فصول أقل عوداً، ودروس للتقوية مجانية لغير القادرين ... الخ.

هكذا نري أن التعليم بالنسبة للقريق الأول يمكن أن يخضع خضوعاً تاما لمبدأ اللامساواة، ما دام ليس هناك شئ يمنع البيداجوجيا الديقراطية من ترسيخ الفوارق التي تظهر بين النبغاء والاقل بنوغاً، بين رؤساء المستقبل ومرؤوسيهم، وبالنسبة للطريق الثاني فيمكن أن يبقي التعليم ذا طابع تسلطي، المهم أن لا يحرم منه أحد.

٣ - ضرورة فتح أبواب التعليم بمختلف مراحلة، أمام أوسع الفئات

* نشر هذا المقال بجريدة الاهرام ١٩٩٥/٨/١٢ وجريدة «الاهالى» فى ١٩٩٧/٨/٢٧.

الاجتماعية التي حرمت منه أصلا بحكم موقعها الاجتماعي وظروف معيشتها القاسية.

٤- إن ديمقراطية التعليم لا ينحصر فقط في تعميمة، وأن كانت تستلزم بالضرورة تعممه، لأن مهمتها الرئيسية تنحصر في القضاء علي التفاوت الاجتماعي بشكل يتمكن فيه أبناء الطبقات الكادحة من إستخدام المدرسة والجامعة للوصول إلي المعرفة التي حضت بها بعض الفئات الاجتماعية، وديمقراطية التعليم هنا تعني في التحليل الاخير القضاء علي التفاوت الاجتماعي بين أبناء المجتمع.

٥- أن ديمقراطية التعليم في المقام الأول تحرير التعليم، وبالتالي تحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية معينة عليها علية، وتعديل المناهج الدراسية والمفاهيم والبرامج التعليمية، والغاء التفاوت الاجتماعي من المعرفة المقدمة للطلاب، وفتح أبواب التعليم أمام أوسع الفئات الإجتماعية التي حرمت زمناً طويلاً بحكم وضعها الاجتماعي في المجتمع.

إن أي مجتمع لا يعتبر دمقراطياً بمعني الكلمة، إلا اذا كونت المدرسة دمقراطيين حقيقين. أن التربية التسلطية يمكن أن تكون أفراداً خاضعين أو ناقمين، والتربية التساهلية تكون أفراداً لا مسئولين. لهذا يجب أن يرتكز التعليم – قدر الامكان – علي سلطة المشروع الوطني الذي يحقق طموحات المجتمع من خلال الاجتماع لوطني. وفي التحليل الاخير تتطلب الديمقراطية أن يكتسب الطلاب معني التعاون وقبول الآخر وعدم نفية، والإيمان بأن المعرفة والقيم نسبيه، ولا قدامة في العلم، وأن التعدد في الأفكار والآراء لازم وفردي لاستمرار الحياة، باختصار هناك أهمية لأن يكتسب الطلاب قيماً تناقض الشمولية والاحادية.

كما أن ديمقراطية التعليم تستلزم أيضاً جملة من السياسات التربوية والتعليمية، يأتي في مقدمتها :

١ - زيادة عدد سنوات **«التمدرس»** بمعني إطالة سنوات التعليم، ولا سيما التعليم الأساسي، بحيث يمتد لأطول فترة ممكنه. فليس من الديمقراطية في شئ أن نرغم الشباب والأطفال علي الدخول مبكراً في عالم الشغل أو التكوين المهني - الانخراط في سوق العماله - ونترك لأقلية المجال والوقت لتثقيف نفسها، لأن هذه الثقافة لن تكون الا ثقافة النخبة. بايجار يجب أن يتلقي الجميع ثقافة أساسية وقومية قدر الإمكان، لهذا يجب أن تزداد عدد سنوات التمدرس في مراحل التعليم الأولي.

من هنا فإن سياسة التعليم في مصر حينما قامت في عام ١٩٨٩ بتخفيض عدد سنوات التعليم الابتدائي إلي خمس سنوات بدلا من ست سنوات، كان ذلك إجراء تعسفياً، بعد بمثابة جريمة ارتكبت في حق أطفال الوطن، ففي الوقت الذي تسعي جميع بلدان العالم غنية وفقيرة، شماله وجنوبه، إلي زيادة عدد سنوات التعليم الابتدائي لمواكبه التطور العلمي والتكنولوجي، وتوسيع قاعدة المعرفة لدي الأطفال، قامت سياسة التعليم في مصر بهذا الاجراء التعسفي، والذي لم يؤيده مبرر تربوي أو علمي أو حتي سياسي أو اجتماعي، من هنا فأننا نؤيد الآراء التربوية التي تدعو إلي زيادة عدد سنوات التعليم الأساسي لتصل إلي عشر سنوات وليس تسع سنوات.

إن تلك السنة التي اجتثت من التعليم الابتدائي، هي سنة أخذت عنوه من تعليم الفقراء، ولابد أن تعدد اليهم وفي المرحلة الابتدائية، وليس الاعدادية، لأن المرحلة الابتدائية تخص أبناء الغالبية العظمي من الشعب، وأن عدده تلك السنة إلي المرحلة الاعدادية ليس حلا، بل تحيزاً ضد تعليم الفقراء، وذلك لأن نسبة التسرب في التعليم الابتدائي تصل إلي حوالي ٢٥ ٪، وكذلك هناك قيمة تتجاوز ٢٠ ٪ لا تواصل تعليمها الي الحلقة الثانية من التعليم الاساس، وغالبا ما يشيع التسرب وعدم مواصلة التعليم بين أبناء الفقراء لأسباب إقتصادية وإجتماعية بالدرجة الاولي. من هنا فأن الاجراء الاخير الذي قامت به الحكومة المصرية بعد ادراكا للحقيقة لمدة ست سنوات

ترتب عليها كم من المشاكل التربوية - الدقة المزدوجة - دفعت بنظامنا التعليمي الي الخلف لسنوات كبيرة. ان طاقة سنوات التعليم الاساسي يعد تعبيراً عن ديمقراطية التعليم وتوسيع قاعدته ونشر المعرفة علي اكبر عدد ممكن من اطفال الوطن.

٢- وما دام التعليم الديمقراطي موجها للجميع، يجب أن يلتزم بالموضوعية. ونتجنب في هذا المقام لفظ «حيادي» لأن أي نوع من التعليم لا يمكن ان يمكن حيادياً، فتدريس معارف دون غيرها يرتكز علي اختيار ما ولما كان ذلك كذلك، فأن نطلب من التعليم بان يكون ديمقراطيا، بينما ليس بمستطاعه ذلك، فهذا موقف ذو دلاله، وتكمن الموضوعية في انها تتجلي من جهة في المعارف الناجمة عن العقل البشري.، وكل المبادئ الاخلاقية التي بدونها لا تصبح الحياة ممكنة في المجتمع، ومن جهه ثانية تظهر «الموضوعية» في الآراء التي حصل اجماع ثقافي حولها، ونجد أن الديمقراطية من بين الافكار الاساسية في ثقافتنا المعاصرة.

٣- إن التعليم في المجتمع الديمقراطي هو في أساسة تعليم عمومي - عام - تابعا للدولة التي تلزمه بمقرراتها وبامتحاناتها، تراقب معلمه وتحوله، وسلطه الدولة هنا تتوقف في إطار النظام الديمقراطي عند حد القناعات ما دامت وظيفتها تكمن في حماية هذه القناعات لا منعها، وعندما تدعي سلطة خاصة (تعاليم كنيسة أو مسجد) إنها قادرة بدورها علي خلق أو منع القناعات، يصبح من الصائب بأن تتدخل الدولة وأن تفرض مراقبتها من أجل حماية حرية الاعتقاد. وفي النظام الديمقراطي يجب علي الدولة (ولم نقل الحكومة) أن تراقب التعليم كي نتجنب المتذهب.

٤- التعليم الديمقراطي ضد المتذهب. ولكن كيف لنا أن نتعرف علي المتذهب؟ نعتقد أن تعليماً معينا يقوم علي المتذهب.

أولا: عندما يقمع الفكر وعندما يفرض - كيفما كانت أهدافه ومحتوياته وطرقه - على الناس أن يؤمنوا بشئ مع تركهم يعتقدون إنهم يفكرون بحرية.

ثانيا: عندما يرسخ هذا التعليم الضغينة في النفس. ونعني بالضغينة (أو الكره) الرغبة في إذابة كل انواع الناس، الشعب جماعة دينية أو سياسية ما، رغبة أساسها الإحتقار والخوف، لاننا بتعليم الضغينة نضفي على العنف شرعية وتبيرا، وعندما نعلم أن الضعف هو الوسيلة الوحيدة المجدية، تدمر أساس الديمقراطية. إن المذهبية هي إفساد للتربية لانها تنسب لنفسها كل الغايات والفضائل.

ولا يمكن أن يكون التعليم لكل ذلك فقط، بل قبل ذلك لابد من تحرير المعرفة المقدمة للطلاب، وتحرير القائمين عليها - المعلمين - من كل أشكال القهر والتسلط، سواء كن قهراً معنويا أو رمزيا أو ماديا. لابد من تحرير المعرفة بوصفها منتج اجتماعي يعبر عن تطور الواقع في لحظة ما.

وكذلك تحرير العلم من كل الاساطير المرتبطة به،نعتقد إنه بذلك يستطيع التعليم أن يلعب دور تنويري في سيادة الروح الديمقراطية، سلوكا، وممارسة، وترسيخ قيم التقدم والتحرر، وذلك لن يتأتي إلا من خلال مشروع وطني يحمل في تناياة الإيمان المطلق بقدره الإنسان على الابداع والخلق، وبقدرة المجتمع على أن يعتمد على ذلته في سبيل التقدم والتطور.

إن الخطر الكامن في نظامنا التعليمي يأتي من إعتماده على أحادية المعرفة - وعلى سلطة المعلم والكتاب المدرسي، ومهما بذلنا من جهة في تطوير المناهج وتعديل السلم التعليمي، فإن ذلك لن يكون مجديا، إلا إذا تم في سياق مغاير تماماً، سياق سيادة الروح الديمقراطية، بدءاً بترشيح قيمة نسبة المعرفة، ومروراً بتنوع سلطة المعلم، واعتباره موجها ومرشدا للعملية التعليمية،

وانتهاء لسيادة روح الديمقراطية داخل وخارج جدران المدرسة، باعتبار المدرسة مجتمع صغير تنعكس فيه بشكل أو بأخر العلاقات الاجتماعية والسياسية التي تتم خارج جدران المدرسة. ان الايمان بسيادة تلك النظرة واعتبارها إطاراً مرجعياً لعملية التطوير كفيل بتطوير النظام التعليمي برمته.

٨ لماذا تفشل الاصلاحات التربوية في المجتمعات الرأسمالية؟

(رؤية نقدية)

هذه الورقة تحمل بعض الأفكار الرئيسية حول سياسات الاصلاح التعليمي والتربوي في المجتمع الرأسمالي المتقدم والتابع علي حد سواء، وذلك من خلال رؤية الاتجاه الليبرالي الاصلاحي ورؤية الاتجاه الراديكالي - النقدي - وهي تعني بالدرجة الأولي بالنقد الموجه من قبل أصحاب الاتجاه الثاني للأول، علي اعتبار أن سياسات الاصلاح التربوي مورست لسنوات طويلة في العديد من المجتمعات الغربية والعربية من خلال رؤية الاتجاه الاصلاحي الليبرالي.

يري أصحاب الاتجاه الليبرالي الديمقراطي أن النظام التعليمي يجب أن ينجز وباقتدار الوظائف الأساسية التالية:

١- يجب أن يساعد النظام التعليمي علي خلق نوع من التكامل بين الشباب والأدوار الشبابية والسياسية والمهنية المتعددة.

٢- يجب أن يساعد النظام التعليمي أيضا في تنمية المساواة الاجتماعية وذلك بتحقيق المساواة الاقتصادية.

٣- يجب أن يهتم النظام التعليمي بتطور الجانب الجمالي والادراكي والأخلاقي تطوراً كاملاً للفرد.

وهذه يمكن تسميتها بالوظائف التكاملية المساواتية، التطورية للتعليم. ولكن المشكلة الرئيسية هي: **طبقاً لواقع مجتمعنا، هل يمكن للنظام**

---

* نشر هذا المقال فى مجلة «التربية المعاصرة» العدد ٣٦، ابريل، ١٩٩٥.
* ونشر فى مجلة «الانسان والتطور» العدد ٦٢، يوليو، اغسطس، سبتمبر، ١٩٩٨.

التعليمي – للمدارس – حقا أن ينمي المساواة الاجتماعية أو النمو الإنساني؟

لقد ذهب أصحاب الاتجاه الراديكالي أمثال، «صمويل بولز، وهربرت جينتز في أمريكا، ومايكل أبل في انجلترا، وبيربورديو وستابليه في فرنسا إلي حقيقة مفاداها: أن سياسات التعليم يمكن فهمها فهما جيداً من حيث الحاجة إلي السيطرة الاجتماعية في نظام اقتصادي غير متساوي (لايساوي بين البشر) ومتغير بسرعة رهيبة. لقد أصبحت العملية التعليمية الآن شيئاً ما يفعل للفقراء وإلي الفقراء.

إن النظام التعليمي أساساً هو طريقة تنظيم وإعداد الأطفال بغرض خلق جيل من الشباب الخاضع. بالطبع أن معايير (أشكال) النظام المدرسي؛ وضع المدرس، ومفاهيم الطفولة، كلها تغيرت، ولكن ظل الهدف السابق كما هو. في الماضي كان هناك تركيز علي طاعة السلطة الخارجية والقانون المادي، ولكن حل محل ذلك الآن: إستدخال المعايير السلوكية والتي تعمل كرقيب داخلي. وأصبح اللفظ الرئيسي الجديد هو: التكيف السلوكي وأصبحت السمات والاتجاهات التي تكافئ عليها المدرسة هي الانقياد والسلبية والطاعة.

ولكن ليس التلميذ وحده هو الذي أصبح مجرد شيء، فالمدرس أيضا قد انحدر لمنزله العامل البسيط مع قليل من السيطرة علي أنشطته ومناهجه (مقرراته) ومن وجهة نظر الراديكاليين، فإن التربية التقدمية لم تعط الفرصة أبداً كي تتم ممارستها. والسؤال الذي يطرح نفسه بالحاح: **لماذا فشلت الاصلاحات التربوية؟.**

لقد جاء الفشل بالطبع من الطبيعة التناقضية للوظائف التكاملية، المساواتية، والتطورية لمجتمع تحكمه مؤسسات رأسمالية مشتركة. واعتقد (جون ديوي) إن هذه الوظائف كانت متناغمة ومتساندة. لقد كان هذا هو رأيه في الديمقراطية الأمريكية لدرجة إنه لم يدرك تماماً أن التقسيم الهرمي للعمل في

المؤسسة التجارية الرأسمالية أوتوقراطيا من الناحية السياسية. واعتقد أيضا بأن العمل يمكن أن يكون امتداد طبيعي للنشاط ذو الدوافع الداخلية، ولكن هذا الأمر مستحيل في مجتمع له نمط صلب وثابت للسيادة والخضوع، والعمل المغترب هو القاعدة.

ويؤمن أصحاب الاتجاهات الراديكالية في التربية، بأن هناك صلة بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتعليم. إن المدرسية هي الميكانيزم الأساسي للوظيفة التكاملية والتي تصنع أفرادا بأعينهم في الأماكن الاقتصادية، ذلك بأنها تخلق قوة عمل طبقية للعمل الرأسمالي. إن الهدف الرئيسي من التعليم هو إنتاج قوة عمل مناسبة في نظام إنتاجي تحكمه الهرمية والطبقية. لذا فإن المدارس تظل دوما علي عداء مع الاحتياجات الفردية للنمو الشخصي، حيث لاتعتبر وسائل تؤدي إلي مساواة الوضع الاقتصادي أو الفرصة الاقتصادية من خلال هذه العلاقة ليعيد النظام التعليمي إنتاج عدم المساواة الاقتصادية ويشتت بل ويقص النمو الشخصي والإنساني.

لذلك فإن التعليم هو أحد جوانب إعادة إنتاج التقسيم الرأسمالي للعمل، ولكن يجب أن نتذكر دوما أن بذور القمع وعدم المساواة لا توجد فقط في النظام التعليمي، بل في بنية وأداء النظام الاقتصادي الرأسمالي، وذلك لأن المجتمع الرأسمالي تحدده أوامر الربحية والسيادة. ولكن هذا النظام الاستبدادي رسميا علي النقيض من النظام السياسي الديمقراطي الرسمي. وحيث أن معظم العمال لايملكون وسائل الإنتاج، فإنهم مضطرون لأن يبيعوا طاقة عملهم في عملية الإنتاج. فالعامل لاينتج منتجات مادية فقط، ولكنه ينتج نفسه أيضا. إن الاقتصاد يصنع بشرا، كما يصنع سلعا. وإحدي المؤسسات التي تساعد في استمرار بنية التميز هذه، هي الأسرة. فمثل النظام التعليمي تلعب الأسرة دوراً مهما في إعداد الصغار للقيام بالأدوار الاجتماعية الاقتصادية، إن الأسر تعيد إنتاج معايير الوعي المطلوبة للتكامل بين الجيل الجديد والنظام الاقتصادي.

وبالمثل فإن النظام التعليمي يلعب دوراً مهما في إعداد الأفراد لعالم علاقات العمل المغترب والطبقي. إن إعادة العلاقات الاجتماعية للإنتاج تعتمد علي إعادة إنتاج الوعي. ولكن كيف تفعل المدرسة – التعليم – ذلك؟!

أولاً: إن المدرسية تنتج العديد من المهارات الادراكية والفنية اللازمة للآداء المهني المناسب. **ثانياً**: إن المدرسة تنتج وتصنف السمات الشخصية المناسبة لترتيب الوظائف في التسلسل الهرمي. وهي تكافئ قدرات بعينها وتعاقب أخري. **ثالثاً**: إن المدارس تنتج سمات الشخصية وأشكال الوعي التي تسهل التكامل الخالي من المتاعب مع الأشكال الهرمية الموجودة.

علاوة علي ذلك توجد معايير لتقديم الذات، مثل أسلوب وطريقة الحديث وطريقة ارتداء الملابس والتي تعتمد علي سمة طبقية اجتماعية. والنظام التعليمي من خلال نمط الفروق الوضعية (الخاصة بالوضع الاجتماعي) التي يتبناها يعزز الوعي الطبقي الذي يتركز عليه النظام السياسي السائد.

إن النظام التعليمي في البلدان الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة يعمل علي تبرير اللامساواة الاقتصادية ولإنتاج قوة عمل يملي عليها قدراتها وأوراق اعتمادها ووعيها بمعيار أساسي تحدده متطلبات التوظيف المربح في الاقتصاد الرأسمالي. وهذا الاغتراب واللامساواة لهما جذورهما المتأصلة ليس في الطبيعة البشرية، وليس في التكنولوجيا والتطور العلمي، ولا في النظام التعليمي نفسه؛ ولكن في بنية الاقتصاد الرأسمالي من هنا فالمدارس قد اقتصر دورها علي تبرير وتخريج اللامساواة بدلاً من أن تعمل علي تصحيحها.

إن الوظيفة الاقتصادية الأولية للعملية التعليمية تكمن في تسهيل جعل قوة العمل في طبقات اجتماعية. إن النظام التعليمي يرعي ويقنن اللامساواة الاقتصادية وذلك بتوفيره لنظام ميكنة وسيلة جلية لتسكين الأفراد في أماكن

اقتصادية لامتساوية لاتعد أو تهيئ لوظيفة متساوية ولكن لوظيفة تكاملية نحو إعادة إنتاج علاقات اقتصادية.

من هنا فالتعليم يعيد إنتاج اللامساواة بتبرير الامتياز وارجاع الفقر للفشل الشخصي. ولكن التعليم، يجب أن نتذكر ذلك دوما ليس مصدر المشكلة: **الاقتصاد الرأسمالي المشترك بتحيزه نحو الهرمية والضياع والاغتراب في الإنتاج، وحاجته الملحة لنظام مدرسي يتناغم مع إعادة إنتاج وتقنين تقسيم العمل المشترك، يمكن عندئذ أن يري كمصدر للمشكلة.**

ويشدد أصحاب الاتجاه الراديكالي في التربية، علي دور التعليم في إضفاء الشرعية علي البناء الطبقي والاجتماعي وعلي رعايته لأشكال من الوعي تتناغم مع ما يعيد إنتاجه. ويؤكدون علي أنهم قادرون علي إظهار ما هو أكثر من الترابط بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتعليم. ويؤكدون أيضاً: **إن التغييرات في بنية التعليم مرتبطة تاريخية بالتغيرات في التنظيم الاجتماعي للإنتاج، وأن حقيقة أن التغيرات في بنية الإنتاج تسبق التغيرات الموازية في العملية التعليمية وتؤسس بداهة الأهمية السببية للبناء الاقتصادي كمحدد رئيسي للبناء التعليمي.**

فالتناقض الأساسي للاقتصاد الرأسمالي والذي يكمن في تراكم رأس المال وتوسيع السيطرة الرأسمالية علي عملية الإنتاج من شأنه أن يضعف إنتاج النظام الرأسمالي. ومما لاشك فيه أنه سيخلق طبقة عاملة متزايدة ويخلق بالأحري نوع من الطبقة العاملة والتي تعني زيادة القوة الدافعة لنشاط الطبقة لعاملة. إذن هناك نوع من التوتر بين النمو والاستقرار، تعارض بين تراكم رأس المال وبين إعادة إنتاج علاقات رأسمالية للإنتاج. وهذه القوة الكامنة خلف التغيير التعليمي. الطبيعة التناقضية ما بين التراكم الرأسمالي وإعادة إنتاج النظام الرأسمالي، معظم المشكلات التعليمية ليس لها جذور في النظام التعليمي، ولكنها تنشأ من أعمال الاقتصاد الرأسمالي، وغالباً ما تبدو علي السطح التناقضات الرأسمالية كمتناقضات داخل النظام التعليمي.

ولكن المصلحون الليبراليون لم يفهموا ذلك، ويعتقدون أن المشكلات الاجتماعية يمكن التخفيف من حدتها خلال مكاتب العمل التابعة للدولة، والتي تعني بالعمل علي التخفيف عن المتضررين اجتماعيا. ولقد تعثرت حركات الاصلاح التعليمي وذلك بسبب أنها لم تدخل في صلب القضية، البناء الأساسي للملكية والسلطة في الحياة الاقتصادية.

حقاً إن مصلحين كثيرين قد جاهدوا يبددوا الشعور بعدم الرضا ونزع الصفة السياسية عن الكوارث الاجتماعية وساعدوا فعليا في دعم استقرار الهياكل (البني) السائدة للامتياز. وكان هناك دائماً خطر الخوف من شراء سكوت المصلحين الاجتماعيين وإقصائهم عن التعاون في هذا الصدد. إن صفة الاصلاح تعتمد كلية ليس فقط علي محتوي الاصلاح في حد ذاته، ولكن أيضا علي السياق الاجتماعي الذي يدافع عنه الاصلاح والوسيلة العملية التي يفوز عن طريقها.

والسؤال الذي يطرح نفسه علينا في هذا الصدد: ماذا صنع الراديكاليون بالاصلاحات التعليمية والتي دافعوا عنها. إن البدائل التي قدموها تؤكد علي أن المدرسية اللامتساوية تخلد (تبقي) هيكلا من اللامساواة الاقتصادية والذي يتأصل – خارج النظام المدرسي – في العلاقات الاجتماعية للاقتصاد الرأسمالي. إن التعليم يعتبر جزءاً من الإنتاج وإعادة إنتاج البنية الطبقية، ويعني هذا إنه نظام مدرسي أكثر مساواة، ولن يخلق مجتمعا أكثر مساواة، وما لم يفعله كثير من المصلحين التربويين هو أن يضعوا المدارس في سياقها الاجتماعي والاقتصادي، إذ أنهم لا يدركون الأساس الاجتماعي والطبقي للقمع التعليمي ولم يكن لهم استراتيجية متوافرة تمكنهم من مجابهته. **إن الاصلاح المدرسي لتحقيق المساواة يجب أن يكون اصلاحا سياسياً ذلك أن التسييس واضح لو تم تحالف بين الجماعات المقهورة والمستَغلة في المجتمع، من شأنه أن يقدم أساسا ديناميكيا لتحرير المدارس.**

لقد قدم أصحاب الاتجاه الراديكالي نقداً شديداً لأفكار ايفان ايلتش عن اللامدرسية، واعتقدوا أن برنامج ايلتش يعتبر انحرافا عن المطالب السياسية المعقدة لإعادة البناء الثوري. إن المدارس مهمة جداً لإعادة إنتاج المجتمع الرأسمالي الذي من غير المحتمل بالنسبة للمدارس أن تتقوض تحت أي منها. ولكن تحت الهجمات السياسية الشرسة الجماعية من قبل الجماعات المقهورة والمستغلة، لايمكن ولاينبغي أن تهمل المدارس، ولكنها فقط هي العلاقات الاجتماعية للتعليم التي يجب أن تتغير، لذا فبدلا من إدانة النظام الرأسمالي يجب أن تخصص المدارس للنمو الشخصي والمساواة الاجتماعية وفي ظل النظام الاقتصادي الحالي ينبغي علي المدارس أن تنتج قوة العمل وأن تضفي نوع من الشرعية علي اللامساواة، من ثم فلن تستطيع تدعيم هذه المهام الأخري. **إن الرأسمالية هي نظام لاعقلاني يقف في طريق مزيد من التطور الاجتماعي، يجب استبدال هذا النظام، حتي تتحرر بقية النظم المجتمعية بما فيها نظام التعليم.**



المصـــادر

1- Althusser, L., "Ideology and Ideological state Apparatuses" In: Coisn, B. and Dale, L., ***School and society***, (Penguin Book, 1977).

2- Bourdieu, P. "Culture Reproduction and social Reproduction", In: Brown, R., (ed.) ***knowledge, Education and Cultural change***, (London, Tavistock, 1973).

3- Collins, R., Functional and Conflict theories of Educational stratification, (***American Sociolgical Review, Vol. 36 (6)***, 1961).

4- Carnoy, M. and Levin H. ***The Limits of Educational Reform***, (N. Y. Longman, 1976).

5- Illich, Ivan, ***Deschooling society***, (London, calder & Boyars, 1971).

6- Karabel, J. and Halsey A. H., ***Power and Ideology in Education***, (London, Oxford Uni. Press, 1977).

7- Sarup, M., ***Marxism and Education***, (London, Routledge & Kegan paul, 1978).

8- S. Bowles, H. Gintis, ***schooling in capitlist Ameica***, (N. Y. Basic Books, Inc., 1976).

9- Young, M., F. D. (ed.), ***Knowledge and Control:*** New Di-

rections *for sociology of Education*,
(London, Collier. Macmillan, 1971).

١٠- حسن حسين البيلاوي، **الاصلاح التربوي في العالم الثالث**،
(القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨).

الفصل الثامن

نظام التعليم الامريكى يواجه مأزق القرن الحادى والعشرين

- نظام التعليم الامريكى يواجه مأزق القرن الحادى والعشرين.
- فى القرن القادم: رجال الاعمال يلغون مجانية التعليم فى أمريكا تغيير شامل فى مناهج التعليم الامريكى بعد عامين فقط.
- بالرغم من «الانترنت» والتعليم عن بعد «الاستاذ» مازال أساس العملية التعليمية.



١ نظام التعليم الأمريكى يواجه مأزق القرن الحادى والعشرين*

مونيكا معتوق*

فى أواخر هذا القرن، تراجعت أهمية مواد التعليم الأساسى، خاصة العلوم الإنسانية، لمصلحة العلوم الجديدة المرتبطة باحتياجات السوق، كإدارة الأعمال والمحاسبة وعلوم الاتصال. ومن المنتظر أن يستمر هذا الاتجاه خلال بدايات القرن القادم مع ما يمثله من تحديات كبيرة أمام نظام التعليم فى دول العالم المختلفة.

فانتشار العلوم الجديدة، برغم ما يؤدى إليه من رفع كفاءة القطاعات الصناعية المختلفة، من شأنه تكريس النظرة الجزئية للأمور، وافتقار المواطنين القدرة على التفرقة بين ما هو أخلاقى وما هو غير أخلاقيا.

كما أن تراجع مكانة العلوم الانسانية من شأنه إضعاف قدرة الطلبة على التفكير النقدى والنقد الذاتى وتحويلهم إلى أدوات مبرمجة، لاهم لها سوى إشباع حاجات السوق.

تلقيت تعليمى فى المدارس العربية والفرنسية، وظلت المدرسة الأمريكية بمناهجها التعليمية، تمثل لى حلم الهروب من نظام التعليم فى المدارس العربية والتى تعلى من شأن الحفظ، فوق كل الملكات

---

* هذه المقالات نشرت بجريدة الاهرام فى ٢٨ يناير ١٩٩٨ بالتعاون مع جريدة وورلد بيبر العالمية The World Paper (التعليم فى القرن القادم) اشراف: محمد سلماوى.

* باحثة بجامعة كولومبيا.

الأخرى. كما كان الالتحاق بالمدرسة الأمريكية يعنى التمتع بميزة عدم الاضطرار إلى تحديد مجرى حياتى الأكاديمية وأنا فى سن السادسة عشر.

باختصار، كانت المدرسة الأمريكية تمثل منهاجا آخرا من التعليم، يقوم على تنمية وشحذ عقول الطلاب وتشجيع التفكير النقدى المستقل وإثراء الفكر والوجدان. أما الأن وقبل عامين من حلول الألف الثالثة بعد الميلاد، يبدو لى أن مناهج التعليم التى هربت إليها، قد أعادتنى إلى تلك التى حاولت التملص منها. ذلك لان اختفاء المنح من التعليم الأمريكى. والتى هى مثار حسد الكثير من دول العالم. من شأنه أن يسوى بين النظام الأمريكى فى التعليم وباقى نظم التعليم الأخرى، فى الوقت الذى نقترب فيه من القرن الحادى والعشرين.

وتبعث التوقعات بشأن مستقبل التعليم على التشاؤم. فالفنون العقلية (مثل اللغات والفلسفة والتاريخ) تتراجع. ويبعد الأمل فى أن تسترجع هذه العلوم مكانتها التى كانت عليها فى الماضى. فعلى سبيل المثال، نجد أنه فى **«أرض الفرص»** أصبح التعليم العالى من امتيازات الاقلية فى المجتمع الأمريكى - وهو الحال نفسه فى مصر - ومن المؤكد أن طبقة الاقلية هذه تتعرض للتناقص باستمرار.

ففى الوقت الذى تتزايد فيه برامج التدريب قبل الالتحاق بالمدارس المهنية فى جميع انحاء العالم، نجد أن ٥٪ فقط من الطلبة الأمريكيين هم الذين يلتحقون بمدارس الفنون العقلية. والسبب فى ذلك، أن تزايد حدة المنافسة فى إقتصاد السوق والضغوط الاقتصادية التى يواجهها الناس جعلتهم يفكرون كثيراً فى جدوى تعلم هذه العلوم، وما إذا كانت تؤهل أولادهم للحصول على فرصة عمل فى المستقبل.

وتحول طالب اليوم إلى مستهلك عدائى لا يبغى إلا أن يتعلم المهارات التى يحتاجها سوق العمل فحسب. وأصبح هؤلاء الطلبة لا يرون فى أنفسهم باحثين عن المعرفة وإنما يعتبرون أنفسهم مجرد سلع سوف تعرض يوما ما فى سوق العمل.

وبعد أن تخلت مناهج التعليم الأمريكية عن التزامها بتدريس الفنون العقلية التى جعلت منها نموذجا يحتذى لكل دول العالم، بدأ إتجاه آخر فى الظهور، يمكن أن يؤدى - لو جرى العمل به - إلى أن يشهد القرن الحادى والعشرون إضعاف **«الخبرة التعليمية للمواطن العالمى»** التى يقصد بها تنامى الثقافة العلاجية التى تؤكد حق **«كل واحد فى أن يشعر بالرضا عن نفسه»**.

وفى هذا المناخ، يبدو التأكيد على الفكر كقوة باطشة من شأنها أن تخرس الصوت الطبيعى للطالب وتحجب فطنته وذكاءه. وعلى هذا فإن الهدف هنا هو التأكيد على إحترام الذات أكثر من خلق وتأسيس الاستقلال الفكرى. بمعنى أن أى شئ يشوش على رؤية الطالب ينبغى إعتباره تهديداً لفرديته وشخصيته المستقلة. فما هى النتيجة المتوقعة لكل ذلك؟

سوف تتحول العملية التعليمية إلى عملية تتركز وتدور حول الطالب، وسوف يجد الأساتذة أن دورهم كقدوة ونموذج لطلابهم، قد تم إلغاؤه ومحوه تماما.

ومن ناحية أخرى، فسوف يعجز الطلاب عن إنتقاد أنفسهم وعن تقييم نوعية وكفاءة العمل الذى يقومون به. والأسوأ من كل ذلك، أن الأساتذة سيجدون أنفسهم فى مواجهة شرسة مع ثقافة من نوع خاص تقدمها وسائل الإعلام المختلفة. هذه الثقافة سوف تقضى على كل المهارات التى طالما اعتقدنا أنها من أساسيات العملية التعليمية.

فإذا لم ننتبه جيداً إلى تلك العلاقة الخطيرة التى تربط بين التعليم وحاجات سوق العمل، فسوف تضيع منا فرصة تعليم أولادنا بالأسلوب العلمى والأخلاقى. ونحن ما زلنا فى حاجة لإعادة النظر والتفكير بشأن ما تعنيه تربية أولادنا فى أحضان ثقافة تقودها وسائل الإعلام المختلفة.

٢ في القرن القادم : رجال الأعمال يلغون مجانية التعليم فى أمريكا

تغيير شامل في مناهج التعليم الأمريكى بعد عامين فقط!!

إدوارد ميلــــــر*

من المؤكد أن مناهج التعليم الأمريكى ستكون مختلفة تماما فى القرن القادم، نتيجة لسببين **السبب الأول** نشأة ما يمكن أن نسميه نظام التعليم العالمى وهو تعليم ضرورى لرفع مستوى معيشة الفرد.

والسبب الثانى: أن الحكومات ستتخلى تقريبا عن نظام التعليم بالمجان.

ويقول أنصار نظرية الدخل المتساوى للتعليم، بأن الهوة تتسع باستمرار فى الدخل بين الذين يحملون شهادات عالية فى التعليم والذين لم ينالوا قسطاً وافراً منه. كما يعتقد الناس أن التعليم يزيد من فرص العمل أمامهم، وأنه كلما التحقوا بجامعات أفضل، كلما زادت فرصة حصولهم بعد التخرج على وظائف ذات مرتبات أعلى، بغض النظر عما إذا كانوا يصلحون أصلا لأدائها.

وتاريخياً، أرتبطت فى الولايات المتحدة فكرة المدارس العامة - المجانية - بالديمقراطية. فبدون التعليم - كما قال الرئيس الأمريكى جيفرسون والمؤسسون الأوائل للأمة الأمريكية - لا يمكن أن نضع ثقتنا فى الشعب كمواطنين مسؤولين. لكن نظراً لطغيان الاعتبارات الاقتصادية على المبادئ الديمقراطية، باتت فكرة المدارس العامة بلا معنى. وفى إقتصاد السوق، لابد من المنافسة. وفى المنافسة، لابد من فائزين وخاسرين ولا يوجد ما يدعو

* خبير فى شئون التعليم.

لتقديم حوافز لتعليم كل طفل. وبما أن الآباء يريدون أن يكون أبناؤهم من الفائزين دائما، فلماذا لا نجعلهم يدفعون من أجل تعليمهم؟

وهكذا، بينما تتبخر رغبة الناس فى الاشتراك فى الصرف على المدارس العامة، فإن النتيجة الحتمية هى أن التعليم سيتحول فى غضون سنوات قليلة إلى أحد قطاعات البيزنس، تديره وتشرف عليه الشركات متعددة الجنسيات.

وبدأت بشائر هذا التغيير تظهر بوضوح من خلال زيادة عدد المدارس التى تهدف للربح والشركات المتخصصة فى إعداد التلاميذ لخوض اختبارات القبول بالجامعات والوظائف المرموقة.

ويرى رجال الأعمال الأمريكيون أنهم قادرون على إدارة النظام التعليمى أكثر من إدارة الدوائر الأكاديمية وأنصار أفكار الرعاية الاجتماعية ويعتقدون أن الفرصة ستواتيهم فى القرن القادم.

وسرعان ما سوف يقرر قادة صناعة التعليم العالى أن المناهج العتيقة التى تركز على تعلم القراءة والكتابة وعلوم الحساب، لن تكون كافية لمتطلبات القرن الحادى والعشرين.

فالقراءة والكتابة تأخذان وقتا طويلا لتعلمها، كما أن العمليات الحسابية يمكن أن تؤديها الآلة بشكل أفضل وأسرع.

وعلى هذا، فسوف يتغير مفهوم التعليم القائم على تعلم القراءة والكتابة والحساب إلى مفهوم آخر، يقوم على ثلاثة أعمدة جديدة، هى **«تعلم الماديات» و«كيفية اداء أكثر من عمل فى وقت واحد» ثم ما يمكن أن نسميه «إدارة العقل»**.

فالأطفال الصغار عادة، لا يركزون كل انتباههم على شئ واحد

والتليفزيون يؤكد أنه يمكن للصغار أن يجرى تدريبهم على موضوع مرئى وآخر مسموع فى الوقت نفسه.

وفى المدارس الابتدائية فى القرن الحادى والعشرين، سيشاهد الأطفال عشرة شاشات فى الوقت نفسه مع إجراء ثلاثة محادثات تليفونية!!

وسوف يتطلب التطور الهائل والفوائد التجارية نوعا جيداً من التعليم يمكن أن نسميه «علم الماديات» حيث سيضطر الناس إلى أن يتعلموا كيفية التمييز بين الشيئ والعقل فى العالم المادى الذى يعمل وفقا للقواعد القديمة وحدود الطبيعة والبيولوجيا والشئ والفعل فى العالم الافتراضى، الذى يشبه أفعال وأشياء العالم المادى، ولكنه محدود بالخيال الانسانى.

غير أن الحاجة إلى أداء أكثر من مهمة واحدة فى وقت واحد سوف تتسبب فى خلق إشكالية جديدة، لأن حجم المعلومات التى لا يمكن ترويضها، سوف يؤدى إلى نشوء ظاهرة يمكن تسميتها بـ «ضربة عقل» تتحلل فيها شخصية العامل بانتظام، وهو يبدأ فى قضاء كل حياته فى العالم الافتراضى.

وحل هذه المشكلة يكون عن طريق ما نسميه «إدارة العقل» حيث يتعلم الأطفال تسجيل الانطباعات الحسية التى يستقبلونها ومحو بقية الانطباعات غير المفيدة بصورة فورية.

ومن شأن «إدارة العقل» أن تقدم ميزة أخرى للمعلمين فى القرن القادم. فالأطفال سيتدربون على تجنب توجيه أسئلة سخيفة عن مدارسهم.

٣ بالرغم من «الانترنت» والتعليم عن بعد
«الأستاذ» مازال أساس العملية التعليمية !!

مورسيو أوبرجون *

كان الناس يعتقدون دائماً فى القرن الماضى أن التعليم (بمفهومه التقليدى أى معرفة أصول القراءة والكتابة والحساب) يمكن أن يساعد فى انتشالهم من براثن الفقر. لكن الجامعات اليوم، لا تهتم كثيراً بهذا المفهوم فى معظمه حول كيفية كسب لقمة العيش.

بيد أننا نعرف بالفعل، أن معظم المهارات المطلوبة لإكتساب لقمة العيش، يمكن تعلمها من خلال شبكة المعلومات «الانترنت» فالمعارف والعلوم الأساسية، وهى الجزء الصعب من العملية التعليمية، نستقيها دائماً من أمهات الكتب، وقد أصبحت الصفحة التى نقرأها على شاشة الكمبيوتر تقوم بالدور نفسه، أما المدرس الذى يثير عقول الطلبة بأسئلته وإجاباته فإن شاشة الكمبيوتر يمكن أن تلعب ذلك الدور بالقدر نفسه من التفاعل والإنتباه، ولذلك فإن الطلاب الذين يبحثون عن أفضل السبل لإكتساب لقمة العيش لن يحتاجوا الجامعات ، كما احتجناها نحن من قبل.

وقد يبدو ذلك أمراً طيباً بالنسبة للأفراد ، لكنه لن يكون كذلك بالنسبة للجماعات ، لأن الثمن سيكون غالياً، ولعل معظم مشاكلنا التى نواجهها اليوم، ليست ناجمة عن نقص المهنيين أصحاب الخبرة وإنما عن إختيار الناس الخاطئ فى اللحظات الحاسمة من حياتهم.

وبينما سيشهد القرن الحادى والعشرين وفرة كبيرة فى عدد الذين يعيشون من شبعة المعلومات «الانترنت» سيكون هناك نقص دائم ومتزايد فى

---

* صحفى من كولومبيا.

عدد الذين يعلوموننا أين الصواب وأين الخطأ فى أسلوب حياتنا وعلاقتنا مع الآخرين.

وليس معنى ذلك ، أى تهوين من أهمية علوم «كيف تكسب لقمة العيش» مثل (إدارة الأعمال والاتصالات والأنظمة الهندسية.. الخ الخ). ولكننا نو أن نحذر من أن عقارب البندول قد دارت بأسرع من اللازم فى إتجاه العلوم والتكنولوجيا، وقد آن الآوان لإعادتها نحو علوم الإنسانيات التى تبحث فى أسرار الكون والهدف من حياتنا.

ولن يكون فى استطاعة «الانترنت» أو شبكات التليفزيون التعليمية أن تزرع فى نفوسنا القيم الإنسانية النبيلة وسوف نحتاج دائماً إلى دفء الإتصال الشخصى، أولاً: عن طريق الأسرة ، وثانياً: من خلال وجود مدرس يثير فى نفوس طلابه معانى القيم والرموز الغالية التى تضئ العقول والقلوب وتدفع مسيرة الإنسان نحو التقدم الحقيقى.

وفى القرن القادم لن يكون التعليم قاصراً على الشباب فحسب، وإنما سيمتد أيضاً إلى الكبار. خاصة المحالين للمعاش - الذين سيبحثون عن نوع آخر من التعليم وسيكون لديهم الوقت والمال الكافى للإنفاق.

وإذا أرادت الجامعات أن تحجز لنفسها مكاناً فى القرن القادم، فيجب عليها أن تركز على «تفريخ وتقديم» أساتذة قادرين على التأثير على طلابهم، الشباب والمسنين معاً. من خلال فكر يعتمد على ثلاثة محاور هى:

*** الفلسفة التى تتناول تاريخ الإنسان ومحاولاته الدؤوبة لإجابة على أسئلته الجوهرية المتعلقة بالمعرفة والأخلاق وما وراء الطبيعة.**

*** اللغة التى تتعامل مع وسائل الاتصال التى ستكون فى القرن القادم مختصرة بصورة أقرب إلى نظام الشفرات.**

* **علوم الجمال وما يتعلق بالأخلاقيات، وقد كانت فى السابق مهمة الأديان، التى يبدو أنها لن تكون كافية فى القرن القادم ، ولذا فعلى المجتمع - أى مجتمع - أن يعتمد على شيوع تيار قوى من الإحساس بالحق والجمال لجذب الناس نحو أعمال الخير، واستثارة مشاعرهم ضد ما هو قبيح.**

ولا يعنى ذلك أبداً، أن الأديان قد فقدت وظيفتها وتأثيرها. وبالعكس، قد تكون الأديان - الآن- أقوى فى قلوب الناس من أى وقت مضى، لأن غيابها لا يمكن تعويضه ويفقد حياتنا بعداً هاماً يصعب العيش بدونه. وربما يفسر لنا ذلك ، استغراق شبابنا فى العقائد الشرقية ، بينما يجنح بعضهم إلى تجارب يائسة يهربون معها إلى عالم المخدرات.

إن كل ذلك يؤكد إننا فى القرن القادم يمكن أن ندرس العلوم والتكنولوچيا بوسائل متعددة، أما الجامعات فسيبقى لزاماً عليها أن تهتم بالفنون التى يحتاجها الكبار والصغار على حد سواء ولا يمكن تعلمها إلا من خلال الاتصال على حد سواء ولا يمكن تعلمها إلا من خلال الاتصال المباشر بين الطالب والأستاذ وجهاً لوجه.

محتويات الكتاب

الموضـــــوع	الصفحة



● التربية والمجتمع	د. شبل بدران
● التخطيط التربوى	د. فاروق شوقى البوهى
● رواد الفكر التربوى	د. شبل بدران
● الانشطة التربوية	د. أحمد فاروق محفوظ د. فاروق شوقى البوهى
● التعليم والبطالة	د. شبل بدران
● تكافؤ الفرص فى نظم التعليم	د. شبل بدران
● دور الجامعة فى مواجهة التطرف	د. وفاء محمد البرعى
● القيم التربوية فى مسرح الطفل	د. ايمان العربى النقيب